

**INCLUSÃO E  
DESEMPENHO  
ACADÉMICO  
DE CRIANÇAS E JOVENS  
IMIGRANTES: O PAPEL  
DAS DINÂMICAS DE  
ACULTURAÇÃO**

**RITA GUERRA (COORD.)  
RICARDO B. RODRIGUES (COORD.)  
MARGARIDA CARMONA  
JOÃO BARREIROS  
CECÍLIA AGUIAR  
JOANA ALEXANDRE  
RUI COSTA-LOPES**

**64**

**JULHO 2019**



**REPÚBLICA  
PORTUGUESA**

SECRETARIA DE ESTADO  
PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE



**ACM**

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES

**CISQIUL**

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO  
E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA  
Instituto Universitário de Lisboa

# **INCLUSÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: O PAPEL DAS DINÂMICAS DE ACULTURAÇÃO**

**RITA GUERRA (COORD.)**

**RICARDO BORGES RODRIGUES (COORD.)**

**MARGARIDA CARMONA**

**JOÃO BARREIROS**

**CECÍLIA AGUIAR**

**JOANA ALEXANDRE**

**RUI COSTA-LOPES**

GUERRA, Rita e RODRIGUES, Ricardo Borges e outros  
Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes:  
o papel das dinâmicas de aculturação  
Rita Guerra, Ricardo Borges Rodrigues... [et al.]. – 1ª ed. – (Estudos 64)  
ISBN 978-989-685-088-3  
I – GUERRA, Rita  
II – RODRIGUES, Ricardo Borges  
CDU 316

PROMOTOR

**OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES (OM)**

[www.om.acm.gov.pt/om@acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt/om@acm.gov.pt)

COORDENADORA DO OM

**CATARINA REIS DE OLIVEIRA**

AUTORES

**RITA GUERRA (COORD.)**

**RICARDO BORGES RODRIGUES (COORD.)**

**MARGARIDA CARMONA**

**JOÃO BARREIROS**

**CECÍLIA AGUIAR**

**JOANA ALEXANDRE**

**RUI COSTA-LOPES**

EDIÇÃO

**ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P. (ACM, I.P.)**

RUA ÁLVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 FAX: (00351) 21 810 61 17

E-mail: [om@acm.gov.pt](mailto:om@acm.gov.pt)

EXECUÇÃO GRÁFICA

**CMVA Print**

PRIMEIRA EDIÇÃO

**500 EXEMPLARES**

ISBN

**978-989-685-088-3**

DEPÓSITO LEGAL

**457099/19**

**LISBOA, JULHO 2019**

# ÍNDICE GERAL

<b>PREÂMBULO</b>	<b>7</b>
<b>NOTA DE ABERTURA</b>	<b>9</b>
<b>NOTA DA COORDENADORA DO OM</b>	<b>11</b>
<b>INCLUSÃO E DESEMPENHO ACADÉMICO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: O PAPEL DAS DINÂMICAS DE ACULTURAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
1. DESEMPENHO ACADÉMICO E DESIGUALDADES ENTRE ALUNOS IMIGRANTES, DESCENDENTES E AUTÓCTONES	18
2. ATITUDES FACE AOS IMIGRANTES E DESCENDENTES E INCLUSÃO EM MEIO ESCOLAR	19
3. POLÍTICAS E MEDIDAS PARA A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	22
4. FATORES EXPLICATIVOS DA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES	27
4.1. Aculturação: conceitos e modelos	29
5. OBJETIVOS DO ESTUDO	33
<b>CAP. 1. MÉTODO</b>	<b>35</b>
1. SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES E CONTACTOS INSTITUCIONAIS PARA RECRUTAMENTO	35
2. SELEÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES	36
3. PROCEDIMENTOS DE CONFIDENCIALIDADE E ANONIMATO DOS DADOS	36
4. AMOSTRA	37
4.1. Alunos	37
4.2. Professores	39
5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	39
5.1. Alunos	39
5.2. Professores Diretores/Titulares de Turma e Directores de Agrupamento	39

6. REGISTO E TRATAMENTO DE DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS	40
7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	40
7.1. Alunos	40
7.1.1. <i>Aculturação: preferências próprias e percepções das preferências dos outros grupos</i>	41
7.1.2. <i>Percepção de discriminação</i>	41
7.1.3. <i>Bem-estar socioemocional</i>	42
7.1.4. <i>Aceitação pelos pares</i>	42
7.1.5. <i>Desempenho escolar</i>	42
7.2. Diretores dos Agrupamentos de Escolas	43
7.3. Professores	44
7.3.1. <i>Caracterização das preferências de aculturação das crianças imigrantes</i>	44
7.3.2. <i>Caracterização das relações entre alunos imigrantes, descendentes de imigrantes e portugueses autóctones</i>	45
7.3.3. <i>Percepções sobre o desempenho escolar, bem-estar socioemocional e integração social dos alunos</i>	45
<b>CAP. 2. RESULTADOS</b>	<b>47</b>
1. CRIANÇAS E JOVENS	47
1.1. Bem-estar socioemocional e desempenho escolar de alunos imigrantes, descendentes e autóctones	47
1.1.1. <i>Bem-estar socioemocional</i>	47
1.1.2. <i>Desempenho escolar</i>	48
1.2. Preferências de aculturação: próprias e percebidas	49
1.3. Percepção de discriminação dos alunos na escola	51
1.4. A relação entre as preferências de aculturação dos alunos imigrantes e descendentes e o seu bem-estar socioemocional	52
1.5. A relação entre as preferências de aculturação dos alunos imigrantes e descendentes e o seu desempenho escolar	53

1.6. A relação entre percepção de discriminação e desempenho escolar	53
1.7. A relação entre percepção de discriminação e bem-estar socioemocional	54
2. PROFESSORES	54
2.1. Percepções sobre o desempenho escolar, bem-estar socioemocional e integração social dos alunos	54
2.2. Percepções sobre preferências de aculturação de crianças imigrantes	55
2.3. Percepções sobre as relações entre alunos imigrantes, descendentes e autóctones	56
3. DIRETORES DE AGRUPAMENTO	56
3.1. Caracterização da diversidade social e cultural (alunos e suas famílias)	57
3.2. Caracterização do processo de acolhimento e integração de alunos imigrantes	57
3.3. Avaliação das percepções sobre o sucesso escolar, bem-estar socioemocional e integração social	59
<b>CAP. 3. CONCLUSÕES</b>	<b>63</b>
1. INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: DESEMPENHO ESCOLAR E BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL	63
2. AS PREFERÊNCIAS DE ACULTURAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES (PRÓPRIAS E PERCEBIDAS)	64
3. PREFERÊNCIAS DE ACULTURAÇÃO, DESEMPENHO ESCOLAR E BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES	65
4. PERCEÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO E O BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES	65
5. PERCEÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES: O PAPEL DAS DIMENSÕES DE ACULTURAÇÃO	66
6. DISCURSOS DOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	66
7. LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>75</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Países de proveniência dos alunos imigrantes	38
Tabela 2. Bem-estar socioemocional em alunos imigrantes, descendentes e autóctones	48
Tabela 3. Desempenho escolar de alunos imigrantes, descendentes e autóctones por ciclo de ensino	49
Tabela 4. Preferências de aculturação dos alunos imigrantes, descendentes e autóctones	50
Tabela 5. Preferências de aculturação percebidas por alunos imigrantes e descendentes	51
Tabela 6. Preferências de aculturação próprias e percebidas por alunos imigrantes e descendentes	51
Tabela 7. Discriminação percebida em alunos imigrantes, descendentes e autóctones por ciclo de ensino	52

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação entre a discriminação percebida e o desempenho académico mediada pelo desejo de manutenção de cultura e desejo de contacto em alunos imigrantes e descendentes	54
--	----

# PREÂMBULO

O presente estudo aborda uma temática que me é muito cara, definindo-a também como fundamental pela importância que assume no futuro do país e das suas gerações - a educação é um direito e uma das dimensões com maior impacto nos processos de integração de migrantes, seja do ponto de vista dos países de destino, seja, muitas vezes também, dos países de origem e de trânsito.

Em Portugal, o recente *Relatório Estatístico de Indicadores de Integração de Imigrantes* de 2018, do Observatório das Migrações evidenciou a evolução positiva no desempenho escolar de estudantes estrangeiros matriculados em Portugal, nos últimos anos, destacando a melhoria da taxa de transição/conclusão em cerca de 4 pontos percentuais de alunos/as estrangeiros/as do ensino básico e secundário.

Estes são resultados alinhados com os decorrentes da sexta edição do teste internacional PISA - *Programme for International Student Assessment* 2015, desenvolvido pela OCDE e onde Portugal se destacou como o país que mais melhorou a performance de estudantes imigrantes na última década e onde mais se reduziu a distância entre os resultados de imigrantes e restantes estudantes.

A melhoria nestes indicadores é fonte de reconhecimento de que as medidas e programas nacionais promovidos nos últimos anos têm dado fruto, mantendo-se o nosso empenho em fazer mais e melhor, respondendo às necessidades que importa ainda suprir e que o presente estudo evidencia.

Foi aliás esta convicção que conduziu à criação de uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, em curso, assim como à renovação do Programa Escolhas de inclusão social de crianças e jovens de contextos vulneráveis, presentemente na sua sétima geração e cuja geração anterior (2016 a 2018) contribuiu com uma taxa de sucesso escolar global na ordem dos 81,3%.

Gostaria por isso de agradecer à equipa coordenada por Rita Guerra e Ricardo Borges Rodrigues, por um estudo que faz um convite à reflexão sobre abordagens proactivas para a inclusão escolar e o combate ao preconceito desde a infância, porque alinhado com o trabalho atualmente em curso na construção do *Referencial de Educação Intercultural*, previsto na Medida 40 do *Plano Estratégico para as Migrações* (PEM).



Reconhecendo a importância das recomendações deste estudo cofinanciado pelo Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros, importa que o Alto Comissariado para as Migrações o divulgue junto de todos os pontos focais do PEM e nele se inspire para reforçar o trabalho que tem levado a cabo em parceria com a Direção Geral da Educação ao nível da educação intercultural, assim como continuando a promover a diversidade e a valorização do diálogo intercultural, no contexto dos Planos Municipais e da Rede Nacional de Apoio à Integração de Migrantes.

**ROSA MONTEIRO**

SECRETÁRIA DE ESTADO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE

## NOTA DE ABERTURA

Este estudo (volume 64) da Coleção Estudos do Observatório das Migrações, aborda um tema que nos é particularmente caro - a inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes -, ou não fosse essa uma das atribuições do Programa Escolhas, que dirijo há quase duas décadas bem como do Alto Comissariado para as Migrações que presido, i.e. *“desenvolver programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania”* (alínea p) do n.º 2 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro). A obra enquadra-se também nos objetivos do Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT), que cofinanciou o seu desenvolvimento.

É de notar que este trabalho ambiciona mais do que apenas descrever a configuração presente dos grupos que são objeto de estudo, em termos de variáveis tais como desempenho escolar, bem-estar, ou aceitação pelos pares, mas também procura explicar a emergência dessa configuração através da influência que nela terão as preferências de aculturação, em termos de uma maior ou menor proximidade à sociedade de acolhimento e ao grupo de origem. Quanto a estas preferências, considera não apenas a) as dos próprios imigrantes e descendentes de imigrantes, mas também b) as da sociedade de acolhimento e ainda c) a concordância, real ou percebida, entre ambas.

Tendo a generalidade dos resultados seguido os padrões internacionais, os autores registam contudo que a sociedade de acolhimento e a manutenção da cultura de origem são tratadas como dimensões ortogonais e não como um jogo de soma zero, em que para uma ganhar a outra teria de perder. Este resultado configura-se uma especificidade nacional bastante curiosa, bem como a percepção de discriminação no contexto escolar associada a um pior desempenho escolar, concretamente através da preferência pela manutenção da sua cultura de origem, o que de alguma forma, reforça a importância acrescida da adoção de políticas educativas de combate à discriminação e preconceito étnico em contexto escolar, enquanto medidas-chave na integração social e educativa de crianças e jovens imigrantes.

De destacar ainda a conclusão de que as expectativas dos professores relativamente ao desempenho dos alunos descendentes de imigrantes dos países africanos lusófonos são negativas e, pelo desgaste que geram ao nível da interação, passíveis de se tornarem profecias que se cumprem a si próprias. Nesse sentido, é de referir que atendendo às áreas de intervenção do ACM, I.P. e dos seus programas, nomeadamente Programa Escolhas, este estudo é de grande relevância e atualidade.

Cabe-me, pois, agradecer à equipa de autoras e autores, coordenada por Rita Guerra e Ricardo Borges Rodrigues, por um estudo que não apenas fornece motivos de reflexão, mas é também um convite à reflexão sobre abordagens proactivas para a redução do preconceito, desde logo na infância.

**PEDRO CALADO**

ALTO-COMISSÁRIO PARA AS MIGRAÇÕES

## NOTA DA COORDENADORA DO OM

É essencial continuar a aprofundar o conhecimento sobre a integração dos imigrantes e seus descendentes, e sobre as dinâmicas de acolhimento em Portugal, com vista à melhor definição, execução e avaliação de políticas públicas neste domínio. Este volume 64 da Coleção de Estudos do Observatório das Migrações (OM) foca-se na dimensão específica da integração escolar dos imigrantes, contribuindo com um olhar inovador sobre o papel da ‘aculturação’ na integração e no desempenho escolar de crianças e jovens imigrantes residentes no país.

A integração escolar dos imigrantes é um tema recorrentemente analisado por este Observatório das Migrações, tanto nesta Coleção de Estudos como na Coleção Imigração em Números, nomeadamente nos seus relatórios estatísticos anuais de indicadores de integração de imigrantes.

Na caracterização da interação entre os imigrantes e o sistema educativo deve atender-se a duas dimensões da mesma realidade que o contexto escolar tende a mesclar: por um lado, o fluxo migratório de alunos estrangeiros, ou seja, imigrantes que chegam a sociedades de acolhimento por razões educativas, nomeadamente por via de políticas que promovem a captação de estudantes internacionais; e, por outro lado, os alunos estrangeiros que integram o sistema escolar por acompanharem os seus familiares imigrantes (e nesse caso a inserção escolar não determina em si a razão do fluxo migratório). Ora em função de que perfil de estudantes se analisa (de imigração por razões escolares ou por acompanhamento de familiares) podem identificar-se diferentes dinâmicas de aculturação, de opções de integração educativa, de desempenho escolar e de pertença à comunidade escolar, focos fundamentais deste estudo.

A integração de estudantes estrangeiros no sistema educativo e o seu desempenho escolar em países de acolhimento é uma problemática focada em vários relatórios da OCDE que mostram que, de uma forma geral, os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento. A tendência internacional aponta para uma maior dificuldade de os estudantes imigrantes conseguirem a mesma performance escolar que os restantes estudantes das sociedades de acolhimento.

A mais recente avaliação desenvolvida pela OCDE (de 2015) por via do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que afere o desempenho escolar das crianças com 15 anos de idade - “não imigrantes” e “imigrantes” - mostra que, em média, 20% dos estudantes imigrantes repetiram já um ano nos países da OCDE, ao passo que o número correspondente para os seus colegas não imigrantes foi de 11%. Em 2015 os estudantes imigrantes tinham uma probabilidade de já terem repetido um ano 70% superior à dos seus colegas não imigrantes de igual estatuto socioeconómico (PISA, 2016: 259).

Importa atender, porém, que as maiores dificuldades ou piores desempenhos escolares não se associam apenas à condição de imigrante, mas sobrepõem-se a condições socioeconómicas distintas de partida (PISA, 2016: 244). Tem sido demonstrado que a iniquidade social traduz-se em maiores dificuldades de aprendizagem e consequentemente em resultados mais fracos do que os desejáveis. Verifica-se o papel explicativo nas performances escolares da classe social e das características dos indivíduos e dos seus agregados familiares (e.g. género, qualificações dos pais, meio onde reside rural/urbano ou centro/subúrbio), verificando-se que estas dimensões tendem a suplantam a influência explicativa que a origem étnica ou cultural pode ter. Os estudantes imigrantes estão, pois, frequentemente em situações de dupla desvantagem, tanto pela sua condição de imigrante como pela sua classe social e situação de privação social. A redução da diferença entre imigrantes e não imigrantes, através do controlo dessas variáveis, mostra que os obstáculos a melhores desempenhos no PISA que permanecem entre os estudantes imigrantes diminuem substantivamente.

Por outro lado, deve atender-se ao efeito explicativo que podem exercer as políticas públicas educativas no combate a desigualdades sociais e escolares transversais (e não específicas aos imigrantes), assumindo a estrutura de acolhimento e os respetivos enquadramentos institucionais e legais também pendor explicativo para diferenças de desempenho escolar que se podem observar em diferentes países de acolhimento de imigrantes (PISA, 2016: 243).

Resulta, deste modo, que o desempenho escolar dos alunos de um país (imigrantes e não-imigrantes) reflete tanto efeitos associados a políticas educativas como efeitos das características do universo de estudantes, e que variam de contexto para contexto. Mudanças na composição dos

fluxos migratórios e nas suas características sociodemográficas inferem diretamente nos resultados do desempenho escolar de imigrantes, tanto como mudanças de políticas educativas determinam mutações nos resultados escolares gerais dos alunos.

Atendendo a todas estas dimensões explicativas – estruturais, grupais e individuais - e ao aumento global da presença de estudantes estrangeiros nos sistemas escolares dos diferentes países de acolhimento, entre os quais Portugal, este estudo traz um olhar atual e necessário para a importante e permanente monitorização que carece a inclusão e o desempenho académico das crianças e jovens imigrantes residentes no país. Resta-nos por isso agradecer a Rita Guerra e Ricardo Borges Rodrigues, que assumiram a coordenação deste estudo, por mais este relevante contributo para as linhas editoriais deste Observatório das Migrações. Os autores colaboraram tanto para o melhor conhecimento desta realidade, como para o aprofundamento e reflexão de recomendações, onde o efeito das políticas públicas e educativas de combate às desigualdades sociais do contexto escolar português é reconhecido.

**CATARINA REIS DE OLIVEIRA**

COORDENADORA DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES



# **INCLUSÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: O PAPEL DAS DINÂMICAS DE ACULTURAÇÃO**





# INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o sistema de ensino português tem recebido um número significativo de crianças e jovens imigrantes (Hortas, 2013; Oliveira e Gomes, 2016). Dados recentes do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) indicam que, no ano letivo de 2013-2014, se encontravam a frequentar o Ensino Básico e Secundário 40.737 estudantes estrangeiros (entre os 5 e os 18 anos de idade), correspondendo a, aproximadamente, 4% do total da população escolar. A maioria destes alunos provinha ou dos países Lusófonos (36,3% dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP,) ou da Europa de Leste e Rússia (13,1%) (Oliveira e Gomes, 2016). Estes números, não obstante expressivos, revelam um decréscimo acentuado no número de alunos estrangeiros face aos anos letivos de 2012-2013 (46.338; menos 12%) e 2007-2008 (59.795; menos 32%). De acordo com Oliveira e Gomes (2016), este decréscimo pode ser explicado, quer pelo decréscimo da população residente estrangeira, quer pelo aumento do número de alunos estrangeiros que adquiriram a nacionalidade portuguesa.

Atualmente, a legislação nacional e internacional protege, de forma unívoca e alargada, o direito das crianças e dos jovens imigrantes e de origem imigrante à sua integração plena nas sociedades de acolhimento, em particular no que se refere à Educação (para revisão da legislação relevante, ver Hortas, 2013). Aliás, nesta dimensão, Portugal tem, nos últimos anos, comparado positivamente com outros países (ver MIPEX, 2011). Contudo, as evidências disponíveis indicam que a realização plena destes direitos, consagrados de forma ampla na legislação nacional, não foi alcançada no domínio académico (Hortas, 2013; OECD, 2013; OECD, 2015; Seabra *et al.*, 2011), e poderá estar comprometida no plano das relações sociais e do bem-estar, considerando, nomeadamente, a evidência sobre a existência de preconceitos na infância contra grupos étnicos (Monteiro *et al.*, 2009; Rodrigues, *et al.* 2012a, 2012b).

O presente estudo visa, assim, contribuir para a evidência científica sobre a integração das crianças e jovens imigrantes em Portugal focando-se em dimensões centrais do processo adaptativo – o desempenho académico, os níveis de bem-estar social e psicológico dos imigrantes e a relação

entre pares – e procura identificar e testar o papel de fatores preditores psicossociais associados ao processo de aculturação.

## **1. DESEMPENHO ACADÉMICO E DESIGUALDADES ENTRE ALUNOS IMIGRANTES, DESCENDENTES E AUTÓCTONES**

Estudos recentes realizados em Portugal sobre as desigualdades nos resultados escolares entre alunos imigrantes (i.e., estrangeiros), portugueses descendentes de nacionais de países terceiros e portugueses autóctones revelam a existência de disparidades significativas entre os grupos. Um desses estudos (Hortas, 2013; dados do GEPE) refere que a taxa de retenção dos imigrantes a frequentar o sistema público de ensino em 2008-2009 registava o dobro da taxa verificada para os portugueses. Em linha com estes dados, no ano letivo seguinte, Hortas (2013) observou, para a Área Metropolitana de Lisboa (AML), taxas de retenção significativamente mais elevadas entre os alunos imigrantes comparados com os nacionais de origem portuguesa. É importante referir que neste estudo se registaram disparidades nas retenções dos alunos imigrantes no 4.º e 9.º ano de escolaridade, mas não no 6.º ano.

Estes resultados são consistentes com aqueles obtidos no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE). Os dados referentes a 2012 revelam uma diferença de 39 pontos-base no desempenho a matemática, em Portugal, entre os alunos com e sem origem imigrante (21 pontos na média dos países da OCDE), após controlado o efeito do estatuto socioeconómico (OECD, 2012). Verifica-se, ainda, que estas disparidades parecem afetar, igualmente, os alunos com origem imigrante de primeira e segunda geração: a percentagem destes alunos com Proficiência Nível 3 a matemática é, respetivamente, 36,5% (39,1% OCDE) e 34,7% (45,2% OCDE), não obstante a percentagem de proficiência dos alunos sem origem imigrante (54,5%) se aproximar da média registada para o conjunto dos países da OCDE analisados (57%).

Os dados do último PISA (OECD, 2016) indicam uma melhoria muito significativa no desempenho dos alunos imigrantes de primeira e segunda geração, sendo Portugal o país onde a redução da distância entre alunos imigrantes e autóctones (de 39,1 pontos ao nível das ciências) é a mais

elevada (para uma revisão detalhada ver Oliveira & Gomes, 2017b). Não obstante, persiste uma diferença entre os dois grupos (controlando o efeito do estatuto socioeconómico) que coloca Portugal na 17.<sup>a</sup> posição entre 33 países, e que afeta particularmente, os imigrantes de primeira geração. Ainda, comparados com os estudantes autóctones, os estudantes imigrantes apresentam maior probabilidade de registarem um desempenho abaixo do Nível 2 e uma percentagem inferior de estudantes resilientes, isto é, de alunos que, não obstante o estatuto socioeconómico muito baixo (no último quartil) apresentam um desempenho académico elevado (no primeiro quartil). Relativamente ao bem-estar, dados da OCDE revelam, ainda, que a percentagem de alunos imigrantes que refere sentir-se feliz na escola e que pertence à escola é inferior àquela registada pelos alunos autóctones, sendo que a diferença é mais notória relativamente aos imigrantes de primeira geração.

Dados mais recentes, especificamente relacionados com a integração de alunos afrodescendentes em Portugal, complementam esta perspetiva de desvantagem de imigrantes e filhos de imigrantes na comparação com os estudantes de origem portuguesa. Num levantamento sistemático realizado por Seabra e colegas, verifica-se que as taxas de reprovação são significativamente superiores (por vezes, o triplo) para os afrodescendentes em todos os ciclos de educação (Seabra *et al.*, 2016). De acordo com o estudo, esta desvantagem em termos académicos tende a perpetuar-se na medida em que as taxas de ocupação das “vias vocacionais”, por oposição ao ensino superior, são muito superiores para os alunos afrodescendentes. Esta demarcação de um perfil para as minorias de origem não-portuguesa perpetua as desigualdades, constituindo um obstáculo adicional à sua plena integração.

## **2. ATITUDES FACE AOS IMIGRANTES E DESCENDENTES E INCLUSÃO EM MEIO ESCOLAR**

De uma forma geral, os estudos realizados em Portugal têm centrado a análise da integração dos alunos imigrantes a partir de indicadores de (in)sucesso académico (classificações escolares e as taxas de retenção e de abandono). No entanto, a literatura internacional tem sublinhado a importância de se adotar uma definição mais ampla e complexa da noção de integração (ou adaptação positiva), considerando, para este efeito, outras dimensões (Motti-Stefanidi *et al.*, 2012). Concretamente, Motti-Stefanidi e colaboradores (2012) referem a importância de se considerar para além

do a) sucesso em tarefas cognitivas relevantes para o grupo etário (e.g., resultados académicos positivos), também o b) bem-estar psicológico (e.g., autoestima positiva) e o c) sucesso em tarefas de aculturação (e.g., aprendizagem dos valores da cultura de origem e de chegada).

Antes de nos focarmos nos dados sobre o bem-estar socioemocional das crianças, é importante olhar para o contexto e perceber as atitudes da população face aos imigrantes e descendentes em geral e as crenças subjacentes. A este nível, Portugal apresenta um quadro misto marcado por alguns indicadores claramente negativos – nomeadamente ao nível de crenças raciais -, a par de um padrão de atitudes algo positivas face a imigrantes e imigração.

Assim, por um lado, dados de uma amostra representativa da população portuguesa do *European Social Survey* (Ronda 7, 2014/2015) mostram que Portugal apresenta níveis de racismo elevado (Ramos, Vala & Pereira, 2017). Especificamente, quando se considera as crenças racistas de nível biológico<sup>1</sup>, verifica-se que Portugal ocupa a terceira posição num conjunto de 20 países (abaixo da Estónia e República Checa e logo acima da Hungria) e quando se considera crenças racistas culturais<sup>2</sup> posiciona-se em quinto no mesmo conjunto de 20 países.

Por outro lado, dados do mesmo inquérito e da mesma ronda indicam que, quando as perguntas se referem especificamente a atitudes negativas face a imigrantes ou imigração (e.g., oposição à imigração e percepções de ameaça cultural, económica e de segurança<sup>3</sup>), os respondentes portugueses não se posicionam acima do ponto médio da escala.

É, no entanto, importante considerar também (em simultâneo com estas atitudes dos Portugueses) o ponto de vista dos imigrantes. A este nível, um relatório da OCDE de 2015 (OECD, 2015, p. 218), e que reporta dados recolhidos entre 2002 e 2012, indica que Portugal ocupa a quinta posição entre os países desta organização ao nível da discriminação percebida pelos imigrantes<sup>4</sup>.

Como referido anteriormente, não existe muita informação relativamente aos indicadores de bem-estar socioemocional

**1** Crenças medidas como concordância com os itens: "Considera que existem raças ou grupos étnicos que nascem menos inteligentes/trabalhadores que outros".

**2** Crenças medidas através da escolha da categoria de resposta "Algumas culturas são superiores" à pergunta "Diria que há culturas que são muito superiores a outras ou todas as culturas são iguais?".

**3** E.g. "A vinda de [pessoas que vêm viver e trabalhar para Portugal] é... bom ou mau para a economia".

**4** 17% dos respondentes entre 15 e 64 anos que se consideram como membros de um grupo que tem sido discriminado com base na etnia, nacionalidade ou raça.

das crianças e dos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes em Portugal. Contudo, dados recentes indicam que, no conjunto dos países da OCDE, estes grupos reportam dos mais baixos sentimentos de pertença à comunidade escolar, e que em Portugal vai a par com um dos mais elevados níveis de discriminação percebida (OECD, 2015, p. 273).<sup>5</sup> A este respeito, o estudo de Seabra e colaboradores (2011), sobre os percursos de jovens descendentes de imigrantes em duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa, fornece vários dados importantes. Concretamente, o estudo revela que apenas 56,5% dos jovens portugueses com origem imigrante se sentia “português” (vs. 90,8% dos autóctones) e que, aproximadamente um terço, considerava ter sido discriminado algumas vezes pelos colegas (28,6%; +6 p.p. que os autóctones) e professores (34,3%; +16,4 p.p. que os autóctones), e um quarto relativamente aos funcionários (21,4%; +13,8 p.p. que os autóctones). A análise agregada dos dados revela que 47,5% dos inquiridos com origem imigrante sentia alguma discriminação na escola (vs. 34,4% nos autóctones), e ainda níveis superiores de discriminação fora do contexto escolar. O estudo revela, ainda, uma sistemática associação do termo “discriminação” ao de “racismo”. Finalmente, verificou-se que em ambas as escolas os jovens descendentes de imigrantes apresentavam níveis inferiores de satisfação com os professores e com o sistema de avaliação.

Em linha com os resultados descritos acima, que revelam níveis relevantes de discriminação percebida por parte das crianças e jovens imigrantes e descendentes, vários estudos conduzidos com crianças autóctones confirmam a existência de atitudes negativas em contexto escolar, especificamente em relação às crianças afrodescendentes (Rodrigues, Monteiro, e Rutland, 2012a, 2012b). Por exemplo, aos 6-7 anos de idade, dois terços das crianças com origem portuguesa avaliam de forma menos favorável os seus pares afrodescendentes, quer na resposta a medidas diretas de preconceito racial (atribuição de traços positivos e negativos), quer quando inquiridas com recurso a medidas implícitas (Teste de Associação Implícita)<sup>6</sup>. Verificou-se, ainda, que, não obstante as avaliações explícitas menos favoráveis serem minoritárias aos 9-10 anos de idade, aque-

**5** 20% dos respondentes entre 15-34 anos estrangeiros ou filhos de imigrantes que indicam ter sido discriminados, colocando Portugal novamente em quinto lugar no conjunto de países da OCDE (Dados recolhidos entre 2002 e 2012).

**6** A utilização de medidas explícitas/diretas e implícitas de preconceito racial permite verificar se as atitudes expressas pelas crianças traduzem a sua avaliação efetiva ou uma resposta conformista consistente com a norma antirracista. As medidas explícitas são transparentes relativamente ao seu objetivo e, portanto, sensíveis ao efeito de desejabilidade social informado pelas perceções da norma antirracista. Ao contrário, as medidas implícitas são resistentes aos efeitos de desejabilidade social.

las avaliadas implicitamente não registaram qualquer decréscimo (para uma revisão, ver Rodrigues, Rutland e Collins, 2016). Em linha com a literatura internacional (Raabe e Beelmann, 2011), estes resultados revelam que a prevalência de atitudes negativas em meio escolar constitui um padrão típico nos grupos maioritários e que podem assumir uma forma velada e insidiosa no período final da infância. Importa, ainda, referir que estas atitudes negativas são acompanhadas de diferentes perceções relativamente ao estatuto dos grupos na sociedade portuguesa. Num estudo realizado por Feddes, Monteiro e Justo (2013), as crianças autóctones afirmaram que o seu grupo tem um estatuto superior ao das crianças afrodescendentes, padrão diferente daquele expresso pelas crianças afrodescendentes, que referem não existirem diferenças entre os dois grupos.

### **3. POLÍTICAS E MEDIDAS PARA A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Como vimos nas secções anteriores, é significativa a evidência sobre a existência e persistência de desigualdades que afetam as crianças e os jovens imigrantes e descendentes de imigrantes no contexto escolar, seja no plano do desempenho escolar, seja no plano das relações sociais. Estas desigualdades são contrárias aos valores e princípios da Constituição da República Portuguesa e ao ordenamento jurídico internacional, e convocam a sociedade, e em particular as várias entidades e agentes responsáveis, ao desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas públicas afirmativas e eficazes.

Em Portugal, tem sido particularmente destacado o contributo do Governo e do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM) no desenvolvimento e na execução das políticas de integração de imigrantes, em articulação com as várias entidades públicas e da sociedade civil com intervenção na área. De acordo com o Decreto-Lei n.º 31/2014<sup>7</sup> de 27 de fevereiro (que estabelece a orgânica do ACM), e no que se refere, especificamente, à integração de crianças e jovens imigrantes, descendentes de imigrantes e grupos étnicos, cabe ao ACM: (a) “desenvolver programas de inclusão social (...), tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania.” (p. 1657); (b) “promover o diálogo, a inovação e a educação intercultural

<sup>7</sup> Disponível em [http://www.sg.pcm.gov.pt/media/8639/decreto-lei\\_n.\\_31-2014.pdf](http://www.sg.pcm.gov.pt/media/8639/decreto-lei_n._31-2014.pdf)

e inter-religiosa, designadamente através do apoio ao associativismo e de ações de valorização da interação positiva e da diversidade cultural, num quadro de consideração mútua e de respeito pelas normas legais e constitucionais” (p. 1660); (c) “combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, independentemente do meio em que ocorram, através de ações, campanhas ou eventos de sensibilização da opinião pública, bem como através do processamento das contraordenações previstas na lei.” (p. 1660).

Com relevância para os desígnios ‘a’ e ‘b’ identificados acima, importa referir que, na última década, as políticas e a estratégia do Governo no domínio do acolhimento e integração dos imigrantes foram corporizadas em planos plurianuais, desenvolvidos a partir de um trabalho conjunto de todos os ministérios e com contributos de outros organismos públicos e da sociedade civil. Estes planos identificam um conjunto alargado de medidas cuja implementação implica a ação concertada de diferentes instituições e parceiros.

Especificamente, o primeiro *Plano para a Integração dos Imigrantes* (PII I)<sup>8</sup> vigorou entre 2007 e 2009, e contemplou 120 medidas, 16 das quais na área da educação. O segundo *Plano para a Integração dos Imigrantes* (PII II)<sup>9</sup> teve o seu período de implementação entre 2010 e 2013, integrando um total de 90 medidas, 10 na área da educação. Atualmente encontra-se em implementação o *Plano Estratégico para as Migrações* (PEM<sup>10</sup>), que vigorará até 2020, e prevê um total de 106 medidas, 9 especificamente focadas na área da educação.

No que se refere à área da educação, o PII I e II (2007-2013) propuseram medidas ao nível da formação do corpo docente, dos recursos e da organização escolar (formação das turmas) e dos processos de monitorização. Especificamente, propôs-se: (a) a formação contínua dos professores para a interculturalidade, (b) o apetrechamento e divulgação junto das escolas dos recursos e materiais pedagógicos interculturais existentes, (c) a definição e implementação de recomendações com vista à constituição de turmas equilibradas e de

**8** Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, Diário da República, 1.ª série, N.º 85, 3 de Maio. Vd. [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2007\\_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635).

**9** Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, Diário da República, 1.ª série, N.º 182, 17 de Setembro. Vd. [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2010\\_2013\\_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2010_2013_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd).

**10** Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, Diário da República, 1.ª série, N.º 56, 20 de março. Vd. [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM\\_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195).



uma estratégia de escola adequada ao acolhimento dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, (d) a melhoria dos dados estatísticos sobre a diversidade nas escolas, e (e) a diversificação das ofertas formativas promovendo o seu ajustamento às especificidades dos alunos.

Importa referir que o desenvolvimento de iniciativas relevantes nos domínios referidos é muito anterior ao período de vigência do PII I, sobretudo no que se refere à promoção de competências na área de Educação Intercultural. A intervenção nesta área tem um marco importante na criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Este secretariado seria substituído, em 2001, pelo Secretariado Entreculturas (SE), que ficaria na dupla tutela da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação. O Secretariado Entreculturas foi responsável pela produção de materiais pedagógicos sobre Educação Intercultural de acesso e distribuição livres, e pela recolha, até 1997, de informação estatística relativamente à presença de crianças estrangeiras no sistema educativo e à sua distribuição pelo território (Seabra, Mateus, Rodrigues e Nico, 2011).

O PEM dá continuidade e aprofunda o trabalho desenvolvido no âmbito dos planos anteriores. Especificamente, releva a necessidade de se “consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social e, sobretudo, redobrar esforços na correta inclusão das segundas e terceiras gerações daqueles que, descendendo de imigrantes, já são novos cidadãos portugueses, através de mais ações de integração em escola, formação e emprego e de um maior número de boas práticas que inculquem nos jovens uma cultura de responsabilidade, participação e confiança em si e na sociedade de que fazem parte.” (p. 1654).

O PEM identifica um conjunto de desafios estratégicos, e as medidas propostas organizam-se em “eixos prioritários de intervenção” (em alternativa às áreas previstas nos PII I e II). Nos eixos I e II (i.e., ‘Políticas de Integração de Imigrantes’ e ‘Políticas de Promoção da Integração dos Novos Nacionais’, respetivamente) encontram-se identificadas a maioria das medidas diretamente relevantes em matéria de acolhimento e integração de imigrantes e descendentes de imigrantes na área da educação. Em linha com os PII I e II, é identificado um conjunto de medidas nas áreas da sensibilização e formação para a Educação Intercultural e Português Língua Não Materna (PLNM), promoção do sucesso escolar, e combate à exclusão social.

Concretamente, no Eixo I prevê-se a *criação de um plano de formação nacional de técnicos locais* que desenvolvem trabalho na integração dos imigrantes na rede escolar. Ao nível da *promoção da área da Educação Intercultural nas escolas*, são identificadas como medidas específicas: a) conceção de um Referencial de Educação Intercultural, enquanto área da Educação para a Cidadania; b) a conceção e acreditação de uma oficina de formação na área da Educação Intercultural, destinada a professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, c) a realização de ações de informação/sensibilização sobre a temática da Educação Intercultural (e.g., Bolsa de Formadores do ACM), d) o reconhecimento e divulgação de boas práticas das escolas na área da Educação Intercultural (e.g., Selo de Escola Intercultural), e) a divulgação de recursos pedagógicos e projetos interculturais junto da comunidade educativa.

Relativamente à implementação de *medidas educativas e promotoras do sucesso educativo e da redução do abandono escolar*, são identificadas ações como a) constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa (e.g., Programa Mais Sucesso Escolar), b) o aprofundamento do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e c) o desenvolvimento de Programas Integrados de Educação e Formação. Ainda no Eixo I, identifica-se a necessidade de *reforço do ensino da língua portuguesa e consolidação dos programas de aprendizagem do PLNM*, especificamente, a) revisão do Programa Português para Todos, b) a promoção do ensino da língua portuguesa aos migrantes, crianças e adultos com o envolvimento das escolas, c) a regulamentação e disponibilização de informação sobre o funcionamento do PLNM no sistema educativo, d) a conceção de formação acreditada sobre PLNM dirigida aos professores dos vários ciclos de ensino, e) a divulgação de estudos de avaliação do impacto das medidas previstas neste domínio.

No Eixo II, relativo às políticas de integração dos novos nacionais, e no que se refere especificamente às medidas de *combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes*, está prevista a consolidação e internacionalização do Programa Escolhas. Este programa governamental, criado em 2001, e de âmbito nacional, oferece respostas integradas a situações de exclusão social, escolar e profissional das crianças e jovens mais vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

No Eixo II está ainda prevista uma medida de *promoção da inclusão digital dos novos nacionais*, que envolve a dinamização de espaços para o acesso a atividades ocupacionais e de desenvolvimento de competências, cursos de iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e atividades de apoio ao sucesso escolar e à empregabilidade. Finalmente, e no âmbito da medida de *consolidação e alargamento do Programa SEF em Movimento*, está prevista a divulgação do programa “SEF vai à Escola”.

Como referimos acima, para além dos objetivos de inclusão social e escolar e de promoção do diálogo e da educação intercultural das crianças e jovens imigrantes e descendentes de imigrantes, as políticas do Governo, através do ACM, visam, igualmente, o combate a todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião. Neste domínio, as medidas previstas no PEM, designadamente no Eixo I, são de âmbito global, ou então encontram-se focadas na área do trabalho ou dos média. Por esta razão, não é evidente a forma de efetivação e o seu impacto na área educativa, sem prejuízo de neste domínio se poder relevar a realização de ações de âmbito preventivo da discriminação no quadro do reforço da Educação Intercultural nas escolas.

A intervenção do ACM no combate às formas de discriminação dirigidas em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, tem sido materializada no quadro da ação da *Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial* (CICDR). Nos termos do art.º 8.º da Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto, é competência da CICDR promover a igualdade e a não discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem.<sup>11</sup> Esta Lei alarga, substancialmente, as atribuições da Comissão face ao anteriormente previsto no art.º 5.º da Lei n.º 134/99, de 28 de agosto, das quais se destaca a) a recolha de informação relativa a práticas discriminatórias e à aplicação das respetivas sanções; b) a publicitação dos casos de efetiva violação da presente lei; d) a recomendação de medidas legislativas, regulamentares e administrativas que considere adequadas para prevenir, proibir e combater a discriminação; e) a proposta de medidas que visem suprimir disposições legislativas, regulamentares e administrativas contrárias ao princípio da igualdade e da não discriminação; f) o apoio à realização de estudos e trabalhos de investigação sobre a discriminação; g) o apoio às vítimas de discriminação dotando-as da informação necessária para a defesa dos seus direitos; l) a

<sup>11</sup> Vd. <https://www.cicdr.pt/-/legislacao>

articulação com os órgãos competentes na área da não discriminação em razão de fatores diferentes dos acima indicados, em casos de discriminação múltipla; m) a elaboração de informação estatística de carácter periódico; a n) a promoção da educação, formação e sensibilização sobre direitos humanos e a prevenção e combate à discriminação.

Entre as principais atividades desenvolvidas pela CICDR no período entre 2008 e 2016 e com relevância para a inclusão em contexto educativo, encontra-se a realização de campanhas de sensibilização dirigidas a crianças e jovens através de concursos de escola (e.g., “A Minha Escola Contra o Racismo”), concursos literários (e.g., “Concurso Nacional de Poemas e Contos Contra o Racismo”), publicação de livros (e.g., “As Cores da Cidade Cinzenta” e “39 Poemas e Contos Contra o Racismo”), e ainda a construção de sítios interativos na internet (e.g., “Descobre a Tua Cor”). No âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, a CICDR participou, ainda, na formação contínua dos Mediadores Municipais, designadamente ao nível da capacitação de mediadores para o fenómeno da discriminação racial e étnica, e ainda no projeto “Boas Notas” promovido pelo Programa Escolhas.

No que se refere à competência específica da CICDR em matéria de identificação e atuação contra situações de discriminação racial e étnica, de acordo com os dados publicados pelo Observatório das Migrações (Oliveira e Gomes, 2018: 284), de um total de 1.057 queixas de discriminação racial ou étnica recebidas pela Comissão entre 2005 e 2017, 58 (5,5%) reportavam à área da educação, tendo sido instaurados, no mesmo período e nesta área, 28 processos contraordenacionais.

#### **4. FATORES EXPLICATIVOS DA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES**

A identificação dos antecedentes da integração de populações imigrantes e descendentes de imigrantes nas várias dimensões relevantes constitui um passo fundamental para o desenho de políticas públicas e intervenções sociais capazes de reduzir e eliminar as desigualdades conhecidas e já descritas entre imigrantes e autóctones. A variação das desigualdades, nomeadamente em função do domínio de integração (i.e., académico ou socioemocional) e do contexto social, dá conta da complexidade do fenómeno em estudo e sugere a existência de vários fatores preditores e moderadores da integração das crianças e jovens imigrantes e descendentes de imigrantes.

A literatura internacional tem contribuído para a identificação de múltiplos fatores explicativos das desigualdades socioeducativas entre os alunos imigrantes e nacionais. Com raras exceções (e.g., Hortas, 2013), é importante notar que, neste domínio, a pesquisa realizada em Portugal tem-se centrado essencialmente na descrição e menos na explicação do fenómeno, e focando-se em indicadores de (in)sucesso académico.

Nas Ciências Sociais – Psicologia, Sociologia, Ciências da Educação – têm surgido vários modelos teóricos que visam organizar os diferentes fatores preditores (e.g., Banks, 2004; Motti-Stefanidi, *et al.*, 2012; Portes e MacLeod, 1999; Verkuyten, 2005). Em Portugal, e ao nível das políticas educativas e da intervenção em contexto educativo para a inclusão da diversidade social e cultural nas suas múltiplas dimensões, regista-se um trabalho consistente e sustentado desde 1991, que congrega diversos quadros teóricos numa proposta de Educação Intercultural (para uma revisão histórica, ver Martins, 2008). Neste âmbito, a definição de Educação Intercultural de Ouellet (1991) é adotada, identificando-se quatro dimensões-chave, nomeadamente abertura à diversidade cultural, coesão social, igualdade de oportunidades e participação na vida democrática. Neste sentido, a Educação Intercultural visa promover: a compreensão de outras culturas; competências de comunicação entre pessoas de diferentes culturas; atitudes mais adequadas aos contextos de diversidade cultural, e a compreensão dos mecanismos psicossociais que geram racismo; capacidade para participar na interação social, e de um sentido de identidade e de pertença comum à humanidade. Este quadro conceptual norteou o Projeto Entreculturas – fundado no Ministério da Educação e, posteriormente, desenvolvido no, então, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (atual Alto Comissariado para as Migrações) – e inspira o Projeto *Rede de Escolas para a Educação Intercultural* (REEI; DGE, 2017<sup>12</sup>).

Na psicologia social, o *Modelo Multinível de Adaptação de Crianças e Jovens Imigrantes* (MACJI) de Motti-Stefanidi, e colaboradores (2012) é particularmente interessante, uma vez que se apoia

em, e integra, perspetivas teóricas relevantes e consensuais, como o Modelo de Três Níveis de Verkuyten (2005), o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner e Morris, 2006), o Modelo da Transmissão Cultural de Berry e colabo-

**12** DGE (2017). *Rede de Escolas para a Educação Intercultural: Termos de referência*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao\\_Intercultural/documentos/reei\\_termos\\_de\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/reei_termos_de_referencia.pdf)

radores (Berry *et al.*, 2011) e a Abordagem do Risco e da Resiliência de Masten, Burt e Coatsworth (2006).

O MACJI organiza os preditores em três níveis interligados e, respetivamente, incorporados: o *nível individual*, o *nível da interação* e o *nível societal*. O nível individual inclui fatores referentes a características intraindividuais, como *personalidade, temperamento, motivação, autorregulação e cognição*. O nível da interação – que incorpora o nível anterior – organiza fatores relativos aos contactos frequentes (diretos ou vicariantes) que a criança/jovem estabelece, nos seus contextos próximos (família, escola), com outros indivíduos relevantes (pares, adultos). Por fim, o nível societal – que incorpora os níveis anteriores – inclui fatores de nível alargado com impacto potencial na integração das crianças/jovens imigrantes, nomeadamente as *ideologias*, as *representações sociais* e as *crenças culturais*.

No estudo destes fatores preditores, a Psicologia Social tem dedicado particular atenção a variáveis de nível individual e da relação entre os grupos. Neste contexto, um fator particularmente importante refere-se às preferências de aculturação das crianças e dos jovens imigrantes que, como se explicitará adiante, identificam duas dimensões chave do processo de aculturação, e que atravessam o modelo da Educação Intercultural referido anteriormente, designadamente a diversidade cultural e o contacto intercultural. No ponto seguinte revê-se este conceito e os modelos de referência que o incorporam.

#### **4.1. Aculturação: conceito e modelos**

O conceito de aculturação é complexo e marcado por uma história científica que denota origens disciplinares diversas, desde a Antropologia e os estudos étnicos, até à Psicologia Transcultural e Social que têm trabalhado o conceito de forma mais sistemática.

Na perspetiva clássica, a aculturação diz respeito aos fenómenos que resultam do contacto inicial e direto entre indivíduos ou grupos de diferentes culturas e que expressam alterações nas culturas de origem de um ou ambos os grupos, devendo ser distinguida de mudança cultural, da qual é apenas um aspeto, e de assimilação, que pode, ou não, ser uma fase de aculturação (Redfield, Linton e Herskovits, 1936).

Esta perspectiva foi posteriormente complexificada passando a assumir-se uma natureza bidimensional da aculturação em que a adoção da nova cultura e a manutenção da cultura original são dimensões independentes. Numa definição contemporânea amplamente adotada (Berry, 2005), a aculturação é entendida como um processo de mudança de nível psicológico e cultural que envolve no primeiro nível alterações relativamente ao repertório comportamental, e no segundo mudanças nas estruturas e instituições sociais.

Considerando a aculturação como um processo intergrupar dinâmico, através do qual sociedade de acolhimento e os imigrantes se adaptam mutuamente (Brown e Zagefka, 2011), as preferências de aculturação dizem respeito à forma como os indivíduos avaliam e se posicionam face às várias possibilidades de relação com as suas origens culturais e com a sociedade de acolhimento (Berry, 1997).

Na literatura é possível encontrar vários modelos de aculturação (para uma revisão, ver Brown e Zagefka, 2011). Entre os modelos mais influentes, destaca-se o Modelo das Preferências de Aculturação de Berry (1997). Neste modelo, o autor identifica quatro preferências de aculturação – *integração*, *assimilação*, *separação* e *marginalização* – que traduzem o posicionamento dos imigrantes face a duas questões essenciais e independentes (i.e., ortogonais): a) *em que medida pretendem manter (ou abandonar) a sua identidade e referentes culturais de origem*, e b) *em que medida pretendem manter (ou recusar) contacto com membros da sociedade de acolhimento*. A estratégia de *integração* traduz uma posição favorável à manutenção dos referentes culturais de origem e ao contacto com a maioria, a *assimilação* traduz uma preferência apenas pelo contacto, a *separação* manifesta uma preferência pela manutenção da cultura de origem, e a *marginalização* implica o abandono dos referentes culturais a par da recusa de contacto com a maioria.

Não obstante os seus aspetos inovadores, este modelo considera as perspetivas dos imigrantes num vácuo social, ou seja, ignorando que estas se estabelecem e desenvolvem de forma dinâmica e a par com as perspetivas da sociedade de acolhimento. Vários modelos mais recentes, como o Modelo de Aculturação Interativa de Bourhis e colaboradores (1997), ou o Modelo da Concordância de Aculturação (MCA) (Piontkowski, Rohmann, e Florack, 2002) consideram ambas as pers-

petivas e o grau de acordo entre elas. Esta abordagem dinâmica das atitudes de aculturação tem obtido apoio empírico alargado (para uma revisão, ver Brown e Zagefka, 2011).

Segundo o MCA, o fator mais importante não é a concordância *real*, mas antes, *percebida*, entre as perspetivas dos grupos, ou seja, em que medida os indivíduos de um grupo consideram que as estratégias de aculturação dos dois grupos são ou não concordantes (Piontkowski *et al.*, 2002). Deste modo, em ambos os modelos, tão importante quanto conhecer que tipo de orientação de aculturação cada grupo adota, será saber se essas orientações são percebidas como *concordantes* (i.e., existe consenso entre as estratégias próprias e as percebidas da sociedade de acolhimento), *problemáticas* (i.e., não há consenso entre as estratégias numa das dimensões aculturativas – desejo de contacto ou de manutenção de cultura) ou *conflitantes* (i.e., há desacordo entre as estratégias nas duas dimensões de aculturação).

A literatura sobre as preferências de aculturação na infância e na adolescência indica que as crianças e os jovens imigrantes tendem a avaliar de forma mais favorável a estratégia de integração. Num estudo internacional conduzido por Berry e colaboradores (2006) em 13 países, incluindo, Portugal, aproximadamente 30% dos jovens respondentes com idades entre os 13 e os 18 anos expressaram preferência por esta estratégia de aculturação (ver também Zagefka, González, e Brown, 2011). Relativamente às crianças autóctones, as preferências são, tipicamente, um pouco diferentes. Por exemplo, Verkuyten, Thijs e Sierksma (2014) inquiriram crianças e verificaram que estas preferiram, por esta ordem, as estratégias de *assimilação*, *integração* e *separação*, sobretudo no caso de crianças mais identificadas com o seu país e quando o estatuto social percebido do grupo de imigrantes era baixo.

A variabilidade das preferências de aculturação de imigrantes e autóctones está em linha com resultados de estudos recentes sobre a utilização estratégica de diferentes representações intergrupais mais assimilacionistas ou integrativas durante o contacto por parte de grupos minoritários e majoritários (Herman, *et al.*, 2012; Guerra *et al.*, 2010; Guerra *et al.*, 2013).

O estudo de Zagefka e colaboradores (2011) permite verificar que os jovens imigrantes preferem a integração apesar de considerarem que esta não é a estratégia avaliada mais favoravelmente pelos



seus pares autóctones. A relação entre as preferências individuais dos imigrantes e a percepção das preferências dos grupos autóctones tem sido objeto de estudo. Os imigrantes tendem a ajustar as suas preferências de aculturação de acordo com aquelas que percebem ser as preferências dos grupos autóctones (Zagefka, González, e Brown, 2011; Zagefka *et al.*, 2012).

A par de outros fatores (ver, Ouarasse e Van de Vijver, 2005) a percepção de discriminação no contexto escolar é um fator psicossocial que influencia o impacto das diferentes estratégias de aculturação no desempenho escolar das crianças. Concretamente, a investigação tem revelado que, quando a percepção de discriminação é elevada, os estudantes com identidades separadas ou assimiladas apresentaram menor probabilidade de se desidentificarem com a escola do que os seus colegas com identidades duplas/integrativas (i.e., identificação com grupo étnico de origem e o grupo nacional) (Baysu *et al.*, 2011). Estudos recentes realizados com adolescentes de origem turca e marroquina na Bélgica e na Áustria reforçam a importância da análise das percepções de discriminação no desempenho escolar e no bem-estar de alunos imigrantes. Neste estudo, os autores confirmam os efeitos negativos já identificados na literatura, nomeadamente mostrando que a percepção de discriminação na escola está associada a menor satisfação com o ambiente escolar e menores níveis de autoeficácia. Os resultados em medidas objetivas de desempenho escolar (grau de escolaridade atingido) não foram, contudo, significativos, o que reforça a importância de se analisarem aspetos objetivos e subjetivos na integração destes alunos no contexto escolar (Baysu, Phalet, e Brown, 2014).

Uma das razões para o interesse em estudar as preferências de aculturação parte da hipótese de que estas podem ajudar a explicar vários indicadores importantes da integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento. Especificamente, estudos recentes identificaram a existência de uma relação entre as preferências de aculturação e indicadores de integração como o ajustamento escolar (Motti-Stefanidi *et al.*, 2008), o desempenho em tarefas cognitivas, em particular para os alunos mais velhos (Motti-Stefanidi e Masten, 2013), as crenças de autoeficácia em domínios sociais (Reitz, Asendorpf, e Motti-Stefanidi, 2014), o bem-estar subjetivo (Motti-Stefanidi *et al.*, 2008), a identificação com o grupo cultural de origem (Reitz *et al.*, 2014) e a adaptação psicológica e sociocultural (Ouarasse e van de Vijver, 2005). Estes estudos mostram ainda que o impacto específico das várias

preferências de aculturação varia de acordo com o indicador de integração considerado. Por exemplo, um maior envolvimento com a cultura de acolhimento está associado a índices superiores de ajustamento escolar (Motti-Stefanidi *et al.*, 2008) e a crenças mais robustas de autoeficácia social (Reitz *et al.*, 2014). Por seu turno, uma maior ligação à cultura de origem parece contribuir para índices superiores de bem-estar subjetivo (Motti-Stefanidi, *et al.*, 2008) e maior identificação com o grupo de origem (Reitz *et al.*, 2014). Ainda, o envolvimento com ambas as culturas está associado a um melhor desempenho em tarefas cognitivas (Motti-Stefanidi e Masten, 2013). Em linha com estes resultados, que sugerem a importância da cultura de origem no bem-estar, vários estudos tinham já verificado que as preferências específicas dos jovens imigrantes pelas orientações de integração e separação se encontravam associadas a níveis superiores de ajustamento psicológico (e o oposto para as estratégias de marginalização e assimilação; para uma revisão ver Berry *et al.*, 2006).

## **5. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Não obstante os esforços e os progressos realizados na última década no que se refere à inclusão das crianças e jovens imigrantes em contexto escolar, as evidências disponíveis, sobretudo no que se refere à dimensão do desempenho académico, indicam que persistem discrepâncias assinaláveis face aos pares autóctones. Esta situação está em desacordo com os princípios constitucionais e a legislação nacional e internacional em vigor, e representa um custo social presente e futuro para as crianças e jovens imigrantes, para as suas famílias, para a comunidade educativa e para a sociedade portuguesa (OECD, 2013).

Tendo em conta a literatura revista, o presente estudo testou um modelo teórico que considera o papel explicativo das preferências de aculturação e da perceção de discriminação na integração socioeducativa das crianças e jovens imigrantes e descendentes de imigrantes.

Os objetivos específicos deste estudo são de natureza descritiva e explicativa, e visam:

- 1.** Caracterizar os níveis de integração das crianças e jovens imigrantes nas várias dimensões de integração – ou seja, desempenho escolar, bem-estar socioemocional, e aceitação pelos pares, em comparação com os descendentes de imigrantes e os nacionais de origem portuguesa. Pre vê-se que, mesmo controlando o domínio da língua, os alunos imigrantes apresentem, em geral,

discrepâncias desfavoráveis na comparação com os alunos autóctones e de grau semelhante às discrepâncias dos alunos descendentes de imigrantes.

**2.** Caracterizar as preferências de aculturação das crianças e jovens imigrantes e as preferências percebidas de aculturação dos descendentes de imigrantes e dos nacionais de origem portuguesa, em comparação com as preferências efetivas destes dois últimos grupos; neste objetivo inclui-se, ainda, verificar se as preferências de aculturação dos três grupos são consensuais, problemáticas ou conflituantes (Piontkowski et al., 2002). Prevê-se que as crianças e os jovens imigrantes e descendentes de imigrantes expressem preferência pela integração, e que as crianças autóctones expressem preferência pela assimilação. A preferência assimilacionista das crianças/jovens nacionais de origem portuguesa será reconhecida pelas crianças/jovens imigrantes. Assim, à luz do modelo de Piontkowski e colaboradores (2002) antecipa-se uma configuração de orientações de aculturação de tipo *problemático*.

**3.** Analisar a relação entre as preferências de aculturação das crianças e jovens imigrantes e os seus níveis de integração objetivos (desempenho escolar) e subjetivos (bem-estar socioemocional e aceitação pelos pares). Prevê-se uma associação positiva entre as preferências de aculturação de integração e de separação e os vários indicadores de integração, em particular, espera-se uma associação positiva entre as preferências de manutenção de cultura e o bem-estar socioemocional. As preferências de integração devem estar positivamente associadas a um melhor desempenho escolar.

**4.** Analisar a relação entre a perceção de discriminação e a) as estratégias de aculturação e b) os níveis de integração objetivos (desempenho académico) e subjetivos (bem-estar socioemocional e aceitação pelos pares) das crianças e jovens imigrantes e descendentes de imigrantes. Prevê-se que, nas crianças e jovens imigrantes, níveis superiores de discriminação percebida a) se associem negativamente à preferência pelas estratégias de aculturação de integração, e positivamente à preferência pelas estratégias de aculturação de separação ou marginalização, e b) se associem negativamente ao bem-estar socioemocional e ao desempenho académico.

**5.** Por fim, iremos ainda testar se a relação entre a perceção de discriminação e os indicadores de integração ocorre através (i.e., é mediada) das preferências de aculturação das crianças e jovens imigrantes.

# **CAPÍTULO 1.**

## **MÉTODO**

Nesta secção é descrito o processo de seleção das escolas participantes, a amostra recolhida de alunos, diretores de turma e diretores de agrupamento, bem como os instrumentos utilizados para recolha de dados em cada grupo amostral.

### **1. SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES E CONTACTOS INSTITUCIONAIS PARA RECRUTAMENTO**

Numa primeira fase foi realizado um levantamento de todos os agrupamentos de escolas da Área Metropolitana de Lisboa com 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e estabeleceu-se como critério de inclusão no estudo a obrigatoriedade de o agrupamento de escolas ter na sua composição uma percentagem de 5-45% de alunos com nacionalidade estrangeira (nacionais de países terceiros à União Europeia) e uma percentagem superior a 50% de alunos com nacionalidade portuguesa (com e sem ascendência estrangeira). Foi ainda definido que os agrupamentos participantes teriam que ter alunos estrangeiros (i.e., imigrantes) e portugueses (i.e., autóctones e descendentes de imigrantes) em pelo menos dois dos três anos escolares analisados (4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade).

A informação relevante para a inclusão na amostra do estudo foi obtida através de 1) pedido direto de informação via correio eletrónico, a 75 agrupamentos de escolas; e 2) pedido à Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de informação sobre o número de alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico nos concelhos de Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Odivelas, Oeiras e Sintra, no ano letivo 2012/2013.

Obtivemos uma resposta inicial por parte de 33 agrupamentos de escolas, com os quais foi estabelecido contacto telefónico direto com vista ao agendamento de uma reunião presencial, no caso de cumprimento dos critérios de admissão. Foram realizadas 15 sessões presenciais com as Direções dos agrupamentos elegíveis e que se mostraram disponíveis, com os seguintes objetivos: a) apresentação dos objetivos do projeto; b) apresentação dos materiais a utilizar (questionário e fichas de registo); c) esclarecimento sobre os critérios de seleção dos alunos participantes; d) ex-

plicitação das metodologias de implementação do projeto; e) solicitação da informação estatística sobre a população estrangeira, por escola e por ano, no ano letivo de referência; f) agendamento das sessões de aplicação dos questionários nas escolas; e g) entrega dos pedidos de autorização a serem encaminhados aos encarregados de educação pelos professores titulares de turma (4.º ano) ou pelos diretores de turma (5.º e 6.º anos).

## **2. SELEÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

Os critérios de inclusão gerais para todos os alunos participantes foram: (1) encontrar-se a frequentar o 4.º, 5.º ou 6.º anos de escolaridade; (2) sem registo de Necessidades Educativas Especiais; (3) autorizado pelo Encarregado de Educação a participar no estudo, mediante assinatura de Consentimento Informado. O critério de inclusão específico para o grupo de alunos imigrantes foi ser nacional de país terceiro (fora da União Europeia). Os critérios de inclusão específicos para o grupo de alunos portugueses com ascendência estrangeira foram: (1) ter nacionalidade portuguesa; e (2) pai e/ou mãe nacional de país terceiro. Os critérios de inclusão específicos para o grupo de alunos portugueses autóctones foram: ter (1) nacionalidade portuguesa; e (2) pai e mãe de nacionalidade portuguesa. Após verificação junto dos agrupamentos de escolas participantes, concluiu-se não haver necessidade de traduzir nenhum documento para outra língua.

## **3. PROCEDIMENTO DE CONFIDENCIALIDADE E ANONIMATO DOS DADOS**

De forma a garantir o anonimato dos participantes durante o processo de recolha dos dados, foi solicitado à escola o preenchimento de uma tabela de codificação que atribuiu a cada aluno participante um código identificativo. O código de cada aluno era composto pelo código da escola associado a um número individual de participante. Foram igualmente criados códigos identificativos para os professores participantes e respetivas turmas, à semelhança dos códigos dos alunos/escolas.

Foi fornecida à escola uma tabela de codificação, com a seguinte informação: 1) código do aluno; 2) nome do aluno; 3) nome da escola, 4) ano e turma que frequenta; 5) indicação da existência de Necessidades Educativas Especiais; 6) dificuldade de compreensão da língua portuguesa escrita ou falada.

O contacto com os agrupamentos de escolas foi precedido de um pedido de autorização para a realização do estudo ao Ministério da Educação e Ciência e à Comissão Nacional de Proteção de Dados, cujo parecer foi favorável relativamente a probidade dos procedimentos previstos para a recolha e registo dos dados.

## **4. AMOSTRA**

### **4.1. Alunos**

Participaram no estudo 9 Agrupamentos de Escolas (AE) pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) dos concelhos de Lisboa, Amadora, Loures e Almada. Foram identificados 887 alunos elegíveis para o estudo, dos quais 336 eram nacionais de países terceiros, 296 eram portugueses com ascendência estrangeira e 255 eram portugueses autóctones. Responderam aos questionários 593 alunos. Vinte e cinco alunos foram excluídos do estudo por se verificarem condições impeditivas da sua participação/inclusão (i.e., [1] ausência de consentimento de participação por parte dos Encarregados de Educação; [2] verificação de dificuldades cognitivas acentuadas; [3] verificação de nacionalidade correspondente a países pertencentes à União Europeia. Não participaram na aplicação dos questionários 269 alunos (95 imigrantes, 91 descendentes e 83 autóctones) por falta de comparência na escola na data e horário agendado para a sessão de inquirição.

A amostra final foi composta por 593 alunos, sendo o grupo focal constituído por 229 alunos imigrantes e os grupos de comparação constituídos por 196 portugueses descendentes de imigrantes (i.e., descendentes) e 168 portugueses com origem portuguesa (i.e., autóctones), que se encontravam a frequentar o 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Os alunos imigrantes participantes<sup>13</sup> têm idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos ( $M = 11,66$ ;  $DP = 1,87$ ); a idade média de chegada a Portugal é de 7,07 anos ( $DP = 3,34$ ; min. = 0; máx. = 15), e 54,6% ( $n = 125$ ) são do sexo feminino. Quanto aos continentes de proveniência, 69% ( $n = 158$ ) provêm de África; 17% ( $n = 39$ ) da América; 7% ( $n = 16$ ) da Ásia e 4,4% ( $n = 10$ ) da Europa, sendo que em 2,6% dos casos ( $n = 6$ ) não foi possível identificar o país de proveniência. Na Tabela 1 apresentam-se detalhadamente os países de proveniência.

**13** Consideram-se participantes os alunos que estiveram presentes na sessão de aplicação de questionários e preencheram o instrumento sem condições impeditivas de inclusão no estudo.

**Tabela 1. Países de proveniência dos alunos imigrantes**

<b>País de proveniência</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Cabo Verde	55	24,0
Guiné-Bissau	39	17,0
São Tomé e Príncipe	38	16,6
Brasil	38	16,6
Angola	14	6,1
Nepal	8	3,5
Ucrânia	5	2,2
Moçambique	4	1,7
China	4	1,7
Guiné-Conacri	3	1,3
Índia	2	0,9
Senegal	2	0,9
Rússia	2	0,9
Paquistão	1	0,4
Bielorrússia	1	0,4
Moldávia	1	0,4
Marrocos	1	0,4
Estados Unidos da América	1	0,4
Gabão	1	0,4
Bangladesh	1	0,4
Itália	1	0,4
República Popular do Congo	1	0,4
Não identificável	6	2,6
Total	229	100,0

Em relação aos grupos de comparação, os alunos portugueses com ascendência estrangeira apresentam uma média de idades de 10,93 anos ( $DP = 1,28$ ; min. = 9; máx. = 14) e 44,9% ( $n = 88$ ) são do sexo feminino. Por sua vez, os alunos portugueses autóctones têm, em média, 10,67 anos ( $DP = 1,43$ ; min. = 9; max. = 17) e 55,4% ( $n = 93$ ) são do sexo feminino.

## **4.2. Professores**

Foram identificados 107 professores elegíveis para participar no estudo. Foram preenchidos e devolvidos à equipa de investigação 72% ( $n = 77$ ) dos questionários; 18,7% ( $n = 20$ ) dos questionários não foram devolvidos, 2,8% ( $n = 3$ ) dos professores recusaram-se a preencher e 6,5% ( $n = 7$ ) não foram entregues.

Dos 77 participantes (69,3% do sexo feminino), 35,1% são professores titulares das turmas participantes de 4.º ano, 31,2% diretores de turmas de 5.º ano e 33,8% diretores de turmas de 6.º ano. Quanto às habilitações literárias, a maioria concluiu licenciatura (81,4%,  $n = 57$ ), 14,3% concluiu o mestrado, 2,9% concluiu o bacharelato e 1,4% o magistério público. No que respeita à naturalidade, a maioria dos respondentes ( $n = 66$ ) é natural de Portugal (90,9%), 6,1% é natural de Moçambique, 1,5% de Angola e 1,5% da Guiné-Bissau. Foram ainda identificados 9 Diretores/as de Agrupamento que foram entrevistados.

## **5. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados foi efetuada junto de três grupos populacionais: [1] alunos; [2] professores e, [3] diretores dos agrupamentos de escolas.

### **5.1. Alunos**

A calendarização das sessões de aplicação do questionário foi efetuada em articulação com a equipa de investigação e as direções dos agrupamentos de escolas. Foram organizadas cerca de 75 sessões de aplicação em grupos de 6-8 alunos, conduzidas por dois elementos da equipa de investigação, sendo que cada sessão teve a duração de 25-50 minutos. As aplicações decorreram em espaços disponibilizados para o efeito pela escola, no dia e horário agendado. A folha de respostas utilizada por cada aluno no momento da sessão de aplicação do protocolo continha o seu código identificativo pessoal (cf. procedimento de confidencialidade e anonimato de dados).

### **5.2. Diretores de Agrupamento e Diretores/Titulares de Turma**

Foram realizadas nove entrevistas presenciais por dois elementos da equipa de investigação a um ou mais elementos da Direção. A entrevista teve a duração média de 95 minutos e procedeu-se ao registo áudio após consentimento verbal do/a(s) entrevistado/a(s).



Relativamente à aplicação do questionário aos professores, foram selecionados os titulares (4.º ano) e os diretores (5.º e 6.º anos) das turmas participantes. Foi facultado aos participantes o Consentimento Informado e o questionário preenchido foi devolvido em envelope fechado à equipa de investigação.

## **6. REGISTO E TRATAMENTO DE DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS**

Os dados quantitativos referentes às respostas dos alunos e dos professores foram registados em duas bases de dados, sem registo do nome do agrupamento, do nome da escola, do nome do participante, e constando, apenas, os códigos identificativos criados. Os dados foram analisados com recurso ao *software* de análise estatística SPSS (v. 20).

As entrevistas realizadas foram gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas. Cada transcrição foi considerada um *corpus* de análise, tendo sido feitas duas leituras de cada *corpus* para uma familiarização com o material a analisar. As nove transcrições foram sujeitas a uma análise temática (Braun e Clarke, 2006), sendo consideradas como Unidades de Registo (UR) frases e/ou parágrafos. As UR foram inseridas em temas estabelecidos à priori (i.e., guiados pela teoria).

## **7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

### **7.1. Alunos**

O questionário aplicado aos alunos incluiu todas as variáveis de interesse, nomeadamente: aculturação (preferências e perceções das preferências dos outros grupos); percepção de discriminação; bem-estar socioemocional; aceitação pelos pares e desempenho escolar. Todas as medidas foram apresentadas sob a forma de questões de resposta fechada em escala de *Likert*, adaptadas a crianças com recurso a ilustrações. O questionário adaptado de Brown *et al.*, (2013) foi preparado em língua portuguesa. Nos casos de alunos com dificuldades na leitura e/ou interpretação da língua portuguesa foram realizadas entrevistas individuais na língua requerida pelo aluno, nomeadamente, duas entrevistas em língua inglesa, e uma entrevista em língua francesa. Foram elaboradas versões do questionário adaptadas ao sexo (feminino / masculino) e ao grupo de origem dos alunos (imigrantes / descendentes / autóctones). Foram, ainda, incluídas perguntas sociodemográficas (sexo, idade, local de nascimento do próprio e de familiares próximos (e.g., mãe, pai); número de anos a residir em Portugal).

### 7.1.1. *Aculturação: preferências próprias e percepções das preferências dos outros grupos*

A medida de aculturação foi adaptada de medidas validadas com crianças (Brown *et al.*, 2013) e foram criadas três versões distintas em função do grupo de origem. Por exemplo, os alunos imigrantes e descendentes de estrangeiros foram inquiridos sobre o seu desejo de manutenção de cultura e de contacto com a sociedade de acolhimento; por sua vez, os alunos autóctones indicaram até que ponto eram favoráveis à manutenção de cultura e contacto dos alunos imigrantes e dos alunos descendentes de estrangeiros. As atitudes face à manutenção da cultura foram avaliadas a partir de 5 itens (i.e., as crianças estrangeiras devem aprender a sua língua de origem, vestir roupas tradicionais, comer comidas tradicionais, celebrar feriados culturais e ouvir música tradicional,  $\alpha = .79$ ), e as atitudes face ao contacto com o grupo maioritário a partir de 3 itens (i.e., serem amigos de crianças portuguesas, almoçarem e brincarem com crianças portuguesas,  $\alpha = .80$ ). Todas as respostas foram dadas com recurso a uma escala *Likert* de 5 pontos (1 – não concordo a 5 – concordo muito). Foram ainda avaliadas as (meta-)percepções relativamente às atitudes que o *exogrupo* (e.g., autóctones no caso dos participantes imigrantes) têm acerca das dimensões de manutenção da cultura ( $\alpha_{\text{imigrantes e descendentes}} = .80$ ;  $\alpha_{\text{portugueses}} = .81$ ) e de contacto ( $\alpha_{\text{imigrantes e descendentes}} = .78$ ;  $\alpha_{\text{portugueses}} = .84$ ) utilizando os itens referidos anteriormente, e com recurso a uma escala *Likert* de 5 pontos (1– as crianças [grupo] não pensam isso, 5 – as crianças [grupo] pensam muito isso) (e.g., alunos imigrantes e descendentes: “As crianças portuguesas pensam que as crianças estrangeiras deviam vestir roupa tradicional do seu país?”).

### 7.1.2. *Percepção de discriminação*

A medida de percepção de discriminação, adaptada de Baysu, Phalet e Brown (2014), avalia a frequência de episódios de discriminação étnica vivida no ambiente escolar pelo próprio ou presenciada relativamente a outros (e.g., “Uma criança gostava de se juntar a um grupo de crianças que está a brincar no parque. O grupo de crianças não a deixa brincar com eles, porque tem uma cor de pele diferente”). As respostas foram dadas numa escala *Likert* de 5 pontos (1– nunca, 5 – muitas vezes;  $\alpha = .80$ ).

### 7.1.3. Bem-estar socioemocional

Para a avaliação do bem-estar socioemocional foram utilizadas subescalas do KIDSSCREEN-52 (Gaspar e Matos, 2008). A dimensão *Sentimentos* avalia o bem-estar psicológico da criança, incluindo emoções positivas, e satisfação com a vida na última semana e no geral, ao longo da vida (e.g. “A tua vida foi feliz nessa semana, “Tens-te sentido bem-disposto a tua vida toda?”  $\alpha = .79$ ). A dimensão *Ambiente Escolar* explora a satisfação da criança com o ambiente escolar e com as interações com os seus professores (e.g., “Tens-te sentido feliz na escola?”; “Tens tido uma boa relação com os teus professores?”;  $\alpha = .73$ ).

### 7.1.4. Aceitação pelos pares

O grau de aceitação pelos pares percecionado pelos alunos no ambiente escolar foi avaliado com recurso a cinco itens de estudos recentes de Brown e colaboradores (2013), e baseados na escala de Cassidy e Asher (1992). Os itens incidiram sobre a capacidade de estabelecer relações de interação e amizade (e.g., “Brincas com crianças na escola?”; “É difícil para ti fazer amigos na escola?”), bem como a perceção da qualidade dessas relações (e.g., “Dás-te bem com outras crianças na escola?”; “As crianças na escola gostam de ti?”). Foi utilizada uma escala de resposta de 5 pontos (1 – nada, 5 – muitíssimo;  $\alpha = .68$ ).

### 7.1.5. Desempenho escolar

Foram recolhidos indicadores sobre o desempenho escolar dos alunos, nomeadamente as classificações obtidas no 1.º e 2.º períodos letivos, a todas as disciplinas. Para o efeito, foi entregue à escola uma tabela codificada de registo de classificações (semelhante à descrita anteriormente), para preenchimento da seguinte informação: 1) código do aluno; 2) classificação obtida a todas as disciplinas em que está inscrito, referentes ao 1.º e 2.º períodos do ano letivo de 2014/2015. Neste documento, devolvido à equipa de investigação, não consta qualquer dado que permita a identificação do aluno. A medida de avaliação do desempenho escolar baseou-se nas classificações escolares obtidas no 1.º e 2.º períodos do ano letivo de 2014/2015. Para os alunos do 4.º ano, foram registadas as classificações obtidas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do

Meio, Expressões Artísticas e Físico-motoras, Oficina Complementar, Apoio ao Estudo, Educação e Cidadania / Atitudes e Valores e Educação Moral e Religiosa.

No que respeita aos alunos do 5.º e 6.º anos, foram registadas as classificações obtidas nas seguintes disciplinas, sempre que aplicável: Português Língua Não-Materna, Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física, Educação Moral e Religiosa, Educação Cívica, Tecnologias da Informação, Apoio a Língua Portuguesa, Apoio a Matemática, Oficina de Matemática, Oficina de Língua Portuguesa, Hortofloricultura, Jardinagem (curso vocacional); Ação Educativa (curso vocacional), Comércio (curso vocacional).

De forma a permitir uma análise integrada do desempenho escolar de todos os alunos ao longo dos dois períodos letivos, foram criadas duas variáveis independentes referentes a cada período, resultantes da média das classificações obtidas a todas as disciplinas. Posteriormente, o desempenho escolar global foi calculado através da média destas duas variáveis (1.º e 2.º períodos).

## **7.2. Diretores dos Agrupamentos de Escolas**

Foi elaborado um guião de entrevista semiestruturado de apoio às entrevistas aos/às Diretores/as das escolas participantes. As principais linhas temáticas centraram-se nos seguintes aspetos:

1. Caracterização da diversidade social e cultural do Agrupamento de Escolas;
2. Caracterização do processo de acolhimento e integração de crianças imigrantes (estratégias educativas, culturais e de comunicação; aptidão dos recursos humanos; disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos);
3. Caracterização da relação entre a escola e a comunidade;
4. Caracterização da relação entre os alunos no ambiente escolar;
5. Avaliação das perceções sobre o desempenho escolar, bem-estar socioemocional e integração social dos diferentes grupos de alunos.

### 7.3. Professores

Com base nas linhas temáticas definidas para as entrevistas com os Diretores dos Agrupamentos, foi elaborado um questionário de autopreenchimento para os professores, a fim de permitir a comparação das perspetivas de ambas as fontes sobre as mesmas temáticas. As questões foram adaptadas para formato de resposta fechada e construídas as respetivas escalas de resposta. A maioria das questões utilizou uma escala de resposta de 1 a 7 (1 - discordo totalmente; 7 - concordo totalmente).

#### 7.3.1. *Perceções sobre as preferências de aculturação das crianças imigrantes*

Para aferir as perceções dos professores sobre as atitudes dos autóctones face às preferências de aculturação das crianças imigrantes foram utilizadas as seguintes questões: “De que modo são entendidas as manifestações culturais diferenciadas das crianças estrangeiras pelas [1] crianças portuguesas / [2] pelos professores?” (1 - Nada valorizadas; 7 - Muito valorizadas); “Em que medida concorda que as crianças e jovens estrangeiros/descendentes de imigrantes devem [1] manifestar as suas origens culturais (e.g., vestuário; alimentação; música; língua) / [2] adotar a cultura portuguesa (e.g. vestuário; alimentação; música; língua)?” (1 - Discordo totalmente; 7 - Concorde totalmente); “Em que medida considera que o agrupamento se adapta às manifestações culturais das crianças estrangeiras/descendentes de imigrantes, nas seguintes características: [1] alimentação / [2] vestuário?” (1 - Nada adaptado; 7 - Muito adaptado); “Concorda que as crianças e os jovens portugueses devem procurar manter relações com pessoas com origens culturais diferentes (e.g. conviver com crianças estrangeiras)?” (1 - Discordo totalmente; 7 - Concorde totalmente); “Concorda que o modelo de composição de turmas que vise a heterogeneidade ao nível da nacionalidade dos alunos facilita o processo de integração social das [1] crianças estrangeiras/descendentes de imigrantes / [2] crianças portuguesas?”; “Concorda que o modelo de composição de turmas que vise a heterogeneidade ao nível da nacionalidade dos alunos promove o bem-estar socioemocional das [1] crianças estrangeiras/descendentes de imigrantes / [2] crianças portuguesas?”; “Concorda que o modelo de composição de turmas que vise a heterogeneidade ao nível da nacionalidade dos alunos promove o sucesso escolar das [1] crianças estrangeiras/descendentes de imigrantes / [2] crianças portuguesas?”.

### *7.3.2. Percepções sobre as relações entre alunos imigrantes, descendentes de imigrantes e portugueses autóctones*

Foram utilizadas as seguintes questões para caracterizar as relações entre os diferentes grupos de alunos: “Como descreve a convivência entre as crianças dos diferentes grupos [1] entre alunos portugueses e alunos estrangeiros / [2] entre alunos portugueses e alunos descendentes de imigrantes / [3] entre alunos estrangeiros e alunos descendentes de imigrantes / [4] entre alunos portugueses / [5] entre alunos estrangeiros / [6] entre alunos descendentes de imigrantes?”. Foi utilizada uma escala de 1 a 7 (1- Nada conflituosa; 7 - Muito conflituosa).

### *7.3.3. Percepções sobre o desempenho escolar, bem-estar socioemocional e integração de alunos*

As percepções relativamente ao desempenho escolar, bem-estar e integração dos alunos foram aferidas a partir das seguintes questões: “De acordo com a sua experiência, no geral, a classificação média [1] dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes, em comparação com os alunos portugueses / [2] dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes que dominam a língua portuguesa, em comparação com os alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes que não dominam a língua é...” foram respondidas separadamente através de escolha múltipla (1- Inferior; 2 - Não há distinção; 3 - Superior); “Considera que existem diferenças no sucesso escolar dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes em função da sua nacionalidade?” (Sim / Não); “De acordo com a sua experiência, no geral, o nível de bem-estar social e psicológico [1] dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes, em comparação com os alunos portugueses / [2] dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes que dominam a língua portuguesa, em comparação com os alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes que não dominam a língua é...” (1- Inferior; 2 - Não há distinção; 3 - Superior); “Considera que existem diferenças no bem-estar social e psicológico dos alunos estrangeiros/descendentes de imigrantes em função da sua nacionalidade?” (Sim / Não).



# CAPÍTULO 2.

## RESULTADOS

### 1. CRIANÇAS E JOVENS

Os resultados abaixo adotam uma perspectiva comparativa entre crianças/jovens imigrantes, descendentes de imigrantes e portugueses autóctones relativamente aos fatores *bem-estar socioemocional, desempenho escolar, preferências de aculturação e percepção de discriminação*. Na primeira parte apresentamos os resultados descritivos dos fatores em análise, e em seguida são analisadas as suas inter-relações<sup>14</sup>.

Concretamente, na secção descritiva caracterizamos os indicadores de integração das crianças e jovens imigrantes e descendentes, começando pela análise dos níveis de bem-estar, e posteriormente procedendo à análise dos indicadores objetivos referentes ao desempenho escolar. Em seguida, apresentamos os resultados relativos às preferências de aculturação dos diferentes grupos, contrapondo preferências próprias e percepções que os grupos têm sobre as preferências dos outros. Esta comparação permite aferir, especificamente, o grau de (des)ajustamento entre as populações imigrantes e descendente, por um lado, e a população autóctone, por outro. Finalmente, descrevemos as percepções que os alunos imigrantes e descendentes têm sobre a existência de discriminação em contexto escolar quando inquiridos sobre experiências próprias e percepções mais gerais relativamente aos seus pares.

Na segunda secção, retomamos os quatro fatores em estudo com vista à análise do impacto das dimensões relativas à aculturação e das percepções de discriminação no bem-estar e no desempenho escolar.

#### 1.1. Bem-estar socioemocional e desempenho escolar de alunos imigrantes, descendentes e autóctones

##### 1.1.1. Bem-estar socioemocional

Foram analisadas três dimensões do bem-estar socioemocional: 1) bem-estar psicológico geral da criança, incluindo emo-

<sup>14</sup> Foram realizadas análises de variância univariada e multivariada com o objetivo de comparar as médias entre os três grupos de alunos inquiridos nos dois ciclos de ensino. Assim, para todas as análises a seguir reportadas, o grupo de origem e o ciclo de ensino foram considerados fatores inter-sujeitos. Relativamente às análises correlacionais, concretamente os modelos de moderação e mediação apresentados, foi utilizado o software PROCESS (Hayes, 2013), que permite controlar a não normalidade dos dados através da utilização de métodos de estimação *bootstrapped*.



ções positivas e satisfação com a vida; 2) bem-estar no ambiente escolar, que reflete a satisfação da criança com o ambiente escolar e com as interações com os seus professores, e 3) aceitação pelos pares, que traduz a percepção da criança sobre a capacidade de estabelecer relações de interação e amizade, bem como sobre a qualidade das mesmas (cf. CAP 1 Método, 7.1.3 e 7.1.4).

De um modo global, os níveis de bem-estar socioemocional dos alunos inquiridos são elevados, estando claramente acima do ponto médio da escala (2,5). No entanto, as análises (Tabela 2) revelam que os alunos imigrantes apresentam níveis de bem-estar geral e de aceitação pelos pares significativamente mais baixos do que os alunos autóctones ( $M = 3,96$  vs.  $4,13$ ,  $p < .05$ ;  $M = 4,00$  vs.  $4,20$ ,  $p < .05$ )<sup>15</sup>. Salienta-se, no entanto, que as diferenças identificadas na aceitação pelos pares entre alunos imigrantes e autóctones se diluem no segundo ciclo de escolaridade ( $M = 4,08$  vs.  $4,09$ , *ns*), sendo mais marcadas no primeiro ciclo ( $M = 3,96$  vs.  $4,30$ ,  $p < .05$ ).

Relativamente aos alunos descendentes, não foram identificadas diferenças significativas face aos alunos autóctones no que respeita ao bem-estar e aceitação pelos pares.

**Tabela 2. Bem-estar socioemocional em alunos imigrantes, descendentes e autóctones**

	<b>Imigrantes</b>	<b>Descendentes</b>	<b>Autóctones</b>
Bem-estar geral	3,96 (.87) <sup>a</sup>	4,13 (.70) <sup>b</sup>	4,10 (.76) <sup>b</sup>
Bem-estar ambiente escolar	4,13 (.87)	4,01 (.85)	4,12 (.85)
Aceitação pelos pares	4,02 (.75) <sup>a</sup>	4,08 (.68) <sup>a</sup>	4,30 (.65) <sup>b</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada linha,  $p < .05$

### 1.1.2. Desempenho escolar

Foram analisadas as classificações obtidas pelos alunos em todas as disciplinas no 1.º e 2.º períodos letivos (variando as mesmas entre 1 e 5), como indicador do seu desempenho académico. Os resultados que se seguem reportam-se à classificação média considerando todas as disciplinas.

Os resultados (Tabela 3) revelam que os alunos imigrantes e descendentes apresentam níveis de desempenho escolar significativamente inferiores aos dos alunos autóctones, e no

<sup>15</sup> Efeito principal do 'grupo de origem': Wilks'  $\lambda = .972$ ,  $F(8, 1176) = 2,14$ ,  $p < .05$   
Efeito de interação 'grupo de origem' e 'ciclo de ensino': Wilks'  $\lambda = .975$ ,  $F(8, 1176) = 1,86$ ,  $p = .06$

caso dos alunos imigrantes estas diferenças são registadas no 1.º e 2.º ciclos de ensino<sup>16</sup>. Salienta-se que estes resultados controlam o efeito das eventuais dificuldades dos alunos a Língua Portuguesa reportadas pelos professores, portanto, não são explicados por este fator.

**Tabela 3. Desempenho escolar de alunos imigrantes, descendentes e autóctones por Ciclo de Ensino**

	Imigrantes	Descendentes	Autóctones
1º Ciclo do Ensino Básico	2,66(.59) <sup>a</sup>	2,83(.64) <sup>b</sup>	3,12(.67) <sup>c</sup>
2º Ciclo do Ensino Básico	3,05(.48) <sup>a</sup>	3,04(.47) <sup>a</sup>	3,18(.58) <sup>b</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada linha,  $p < .05$

**1.2. Preferências de aculturação: próprias e percebidas**

A análise das preferências de aculturação foi realizada de duas formas: numa primeira fase analisando o índice de aculturação que resulta da multiplicação das duas dimensões aculturativas (desejo de manutenção de cultura e desejo de contacto), e numa segunda fase analisando especificamente cada uma destas componentes. O índice de aculturação pode variar entre 1 e 25, sendo que valores mais baixos (i.e., entre 1 e 6) indicam uma preferência por estratégias de marginalização (baixa preferência por manutenção de cultura, baixa preferência por contacto) e valores mais altos (i.e., entre 10 e 25) indicam uma preferência por uma estratégia de integração (alta preferência por manutenção de cultura, alto contacto). Níveis intermédios (i.e., entre 7 e 9) podem indicar uma preferência por estratégias de assimilação (baixa manutenção de cultura, alto contacto) ou de separação (alta manutenção de cultura, baixo contacto).

As análises realizadas com o índice de aculturação revelam que os alunos imigrantes têm uma preferência significativamente mais elevada por estratégias de integração do que os alunos autóctones ( $M = 14,39$  vs.  $M = 12,85$ ,  $p < .05$ )<sup>17</sup>, não se registando diferenças entre descendentes e alunos autóctones. No entanto, salienta-se que os valores médios do índice de aculturação, para os três grupos de alunos, estão perto do ponto médio da escala, o que sugere uma preferência por estratégias ou de assimilação ou de separação<sup>18</sup>. De

**16** Efeito principal do grupo de origem:  $F(2, 590) = 16,78$ ,  $p < .001$

Efeito de interação grupo de origem, ciclo de ensino,  $F(2, 590) = 4,49$ ,  $p < .05$

**17** Efeito principal do grupo de origem,  $F(2, 601) = 2,45$ ,  $p = .08$

**18** Note-se que as preferências descritas para os alunos de origem portuguesa se referem ao que estes preferem que os alunos estrangeiros e descendentes “façam” em termos de aculturação, enquanto que as respostas de estrangeiros e descendentes se reportam a preferências sobre eles próprios.

seguida, apresentam-se as análises do índice decomposto nas duas dimensões de aculturação para uma análise mais clara das preferências de cada um dos grupos.

A análise comparativa (Tabela 4) das duas dimensões de aculturação<sup>19</sup> (i.e., desejo de manutenção de cultura; desejo de contacto com o grupo autóctone) entre alunos imigrantes, descendentes e autóctones revela que todos têm uma preferência significativamente mais elevada pela manutenção da cultura de origem, relativamente ao desejo de contacto com crianças autóctones. Este padrão manteve-se inalterado no 1.º e 2.º ciclos, ou seja, alunos imigrantes e descendentes valorizam mais a manutenção da sua cultura do que o contacto com os alunos autóctones e o padrão mantém-se para os alunos autóctones que também favorecem a manutenção da cultura por parte de alunos imigrantes e descendentes. Salienta-se, no entanto, que estes resultados não são sugestivos de um padrão claro de separação, uma vez que os valores na dimensão de desejo de contacto são claramente acima do ponto médio da escala.

**Tabela 4. Preferências de aculturação dos alunos imigrantes, descendentes e autóctones**

	Imigrantes	Descendentes	Autóctones
Desejo de manutenção de cultura	3,88(.93) <sup>a</sup>	3,66(.99) <sup>a</sup>	3,56(.90) <sup>a</sup>
Desejo de contacto	3,57(1.23) <sup>b</sup>	3,45(1.25) <sup>b</sup>	3,47(1.24) <sup>b</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada coluna,  $p < .05$

De seguida, reportam-se as mesmas análises realizadas com as estratégias de aculturação *percebidas como preferências pelos grupos de referência* (i.e., para alunos imigrantes e descendentes, as estratégias percebidas como preferidas pelos alunos autóctones; para alunos autóctones, as estratégias percebidas como preferenciais pelos alunos imigrantes e descendentes).

Relativamente às perceções que alunos imigrantes e descendentes têm acerca das preferências dos alunos autóctones, em termos de manutenção de cultura e desejo de contacto, a análise (Tabela 5) revelou o padrão oposto ao obtido para as estratégias próprias. Ou seja, alunos imigrantes e descendentes, em ambos os ciclos de ensino, pensam que os alunos autóctones são mais favoráveis à existência de contacto entre imigrantes e autóctones, e menos favoráveis à manutenção da cultura

<sup>19</sup> Análise de variância com medidas repetidas, Efeito principal da medida  $F(1, 408) = 6,91, p < .001$

por parte de imigrantes e descendentes, ou sejam, pensam que os alunos autóctones são mais favoráveis a uma estra-

tégia de assimilação<sup>20</sup> (quando na realidade se mostrava acima que os alunos autóctones tinham uma maior preferência pela manutenção de cultura por parte dos imigrantes e descendentes).

**Tabela 5. Preferências de aculturação percebidas por alunos imigrantes e descendentes**

	<b>Imigrantes</b>	<b>Descendentes</b>
Perceção desejo de manutenção de cultura	3,28(1.02) <sup>a</sup>	3,38(.98) <sup>a</sup>
Perceção desejo de contacto	3,69(1.09) <sup>b</sup>	3,69(1.06) <sup>b</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada coluna,  $p < .05$

De facto, as análises revelam diferenças significativas entre as preferências de aculturação de alunos imigrantes e descendentes e o que estes acreditam ser as preferências por parte dos alunos autóctones (Tabela 6). Concretamente, o desejo de manutenção de cultura de alunos descendentes e imigrantes é significativamente mais elevado do que a perceção que estes têm do desejo de manutenção de cultura manifestado pelos seus pares de origem Portuguesa<sup>21</sup>. Já a preferência de alunos imigrantes e descendentes por contacto com alunos autóctones é menor do que o desejo de contacto que estes percebem que os alunos autóctones têm. Ou seja, não há concordância entre aquilo que alunos imigrantes e descendentes preferem e o que pensam ser as preferências dos alunos autóctones em relação à manutenção de cultura e contacto<sup>22</sup>.

**Tabela 6. Preferências de aculturação próprias e percebidas por alunos imigrantes e descendentes**

	<b>Imigrantes</b>	<b>Descendentes</b>
Desejo de manutenção de cultura	3,87(.93) <sup>a</sup>	3,64(1.00) <sup>a</sup>
Perceção de desejo de manutenção de cultura	3,28(1.02) <sup>b</sup>	3,38(.98) <sup>b</sup>
Desejo de contacto	3,56(1.23) <sup>a</sup>	3,45(1.24) <sup>a</sup>
Perceção de desejo de contacto	3,69(1.09) <sup>b</sup>	3,68(1.06) <sup>b</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada coluna,  $p < .05$  entre preferências próprias e percebidas

### 1.3. Perceção de discriminação dos alunos na escola

Este indicador traduz a perceção das crianças sobre a frequência de episódios de discriminação étnica vivida no ambiente escolar pelo próprio ou presenciada relativamente a

**20** Análise variância com medidas repetidas, Efeito principal da medida  $F(1, 407) = 49,68$ ,  $p < .001$

**21** Análise variância com medidas repetidas, Efeito principal da medida  $F(1, 407) = 77,01$ ,  $p < .001$

**22** Análise variância com medidas repetidas, Efeito principal da medida  $F(1, 407) = 9,87$ ,  $p < .001$

outras crianças (cf. CAP. 1 Método, 7.1.2). A percepção de discriminação global (média da discriminação sentida sobre o próprio e sobre outros pares) foi significativamente mais elevada nos alunos imigrantes relativamente aos alunos autóctones (Tabela 7). Os resultados não revelaram diferenças significativas entre a discriminação sentida pelos alunos descendentes e os autóctones no 1.º ciclo, mas no 2.º ciclo esta diferença torna-se significativa. Salieta-se que os maiores níveis de discriminação sentidos pelos alunos imigrantes em relação aos autóctones mantêm-se inalterados no 1.º e 2.º ciclos, indicando alguma estabilidade nos sentimentos de discriminação sentidos em contexto escolar. Salieta-se, no entanto, que apesar destas diferenças serem estatisticamente significativas, os níveis de discriminação reportados por alunos imigrantes e alunos descendentes estão próximos do ponto médio da escala (2,5), e a amplitude das diferenças encontradas entre estes alunos e alunos autóctones é relativamente pequena.

**Tabela 7. Discriminação percebida em alunos imigrantes, descendentes e autóctones por ciclo de ensino**

	Imigrantes	Descendentes	Autóctones
Percepção discriminação 1.º ciclo	2,52(1.01) <sup>a</sup>	2,29(.84)	2,21(.92) <sup>b</sup>
Percepção discriminação 2.º ciclo	2,61(.98) <sup>a</sup>	2,35(.93) <sup>b</sup>	2,27(.93) <sup>c</sup>

Nota: letras diferentes indicam diferenças estatisticamente significativas em cada linha,  $p < .05$

#### **1.4. A relação entre as preferências de aculturação dos alunos imigrantes e descendentes e o seu bem-estar socioemocional**

A correlação entre o índice de aculturação e as diferentes medidas de bem-estar socioemocional é no geral positiva (apesar de pequena magnitude), replicando resultados anteriores (Motti-Stefanidi *et al.*, 2008). Especificamente, quanto maior o desejo de integração, maior o bem-estar geral dos alunos imigrantes e descendentes ( $r = 0,15, p < .05$ ), e maior o seu bem-estar no ambiente escolar ( $r = 0,12, p < .05$ ). Apenas na aceitação pelos pares não se encontrou uma associação significativa. Salieta-se que esta relação positiva entre o índice aculturativo e o bem-estar socioemocional não se altera em função do ciclo de ensino. Uma análise mais detalhada por dimensão de aculturação revela que é a dimensão de desejo de contacto, e não a de manutenção de cultura, que está positivamente associada ao bem-estar geral ( $r = 0,14, p < .05$ ) e ao bem-estar no ambiente escolar ( $r = 0,12, p < .05$ ).

### **1.5. A relação entre as preferências de aculturação dos alunos imigrantes e descendentes e o seu desempenho escolar**

A correlação entre o índice de aculturação e o desempenho escolar é negativa, ou seja, quanto maior o desejo de integração dos alunos imigrantes e descendentes, pior o seu desempenho escolar. Apesar de contraintuitivo, e em sentido contrário aos resultados no bem-estar socioemocional, este resultado é consistente com investigação prévia que mostra que a preferência pela integração pode ter consequências negativas num ambiente escolar que não a favorece (e.g., onde existe discriminação; Baysu *et al.*, 2011). Para melhor compreender este resultado, foram realizadas análises mais detalhadas considerando variáveis que podem condicionar esta relação (e.g., ciclo de ensino, percepção de discriminação). As análises revelam que a relação negativa entre o índice de aculturação e o desempenho escolar de alunos imigrantes e descendentes só é significativa no 1.º ciclo de ensino, ou seja, apenas para os alunos imigrantes e descendentes do 1.º ciclo se encontra uma associação negativa entre o índice de aculturação e o seu desempenho escolar ( $b = 0,02$ ,  $p < .05$ ). Este resultado é discutido na secção de conclusões.

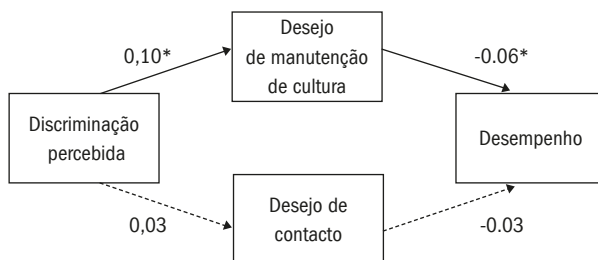
De forma a melhor compreender que dimensão de aculturação está associada negativamente ao desempenho escolar destes alunos, realizámos as mesmas análises de moderação para o desejo de manutenção de cultura e para o desejo de contacto. As análises revelam que é apenas a dimensão de desejo de contacto ( $b = -0,17$ ,  $p < 0,05$ ), e não a de manutenção de cultura, que está significativamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos imigrantes e descendentes (controlando o efeito da dificuldade em língua portuguesa), e que este resultado não varia entre ciclos de ensino, nem consoante a discriminação percebida.

### **1.6. A relação entre percepção de discriminação e desempenho escolar**

Foram realizadas análises com o objetivo de explorar se a percepção de discriminação prevê o desempenho escolar e se as preferências de aculturação explicam essa relação. As análises revelam que a percepção de discriminação sentida por alunos imigrantes e descendentes determina, em parte, as suas preferências de manutenção de cultura, que por sua vez estão negativamente associadas ao seu desempenho escolar. Ou seja, quanto maior a discriminação sentida em contexto escolar por estes alunos, maior a preferência por manter a sua cultura, o que por sua vez está

associado à diminuição do seu desempenho escolar. Este resultado não varia consoante o ciclo de ensino. Salientamos que a dimensão de desejo de contacto, apesar de negativamente associada ao desempenho (tal como os dados apresentados na secção anterior mostraram) não se revelou significativa enquanto mecanismo explicativo dos efeitos negativos da percepção de discriminação.

**Figura 1. Relação entre a discriminação percebida e o desempenho académico mediada pelo desejo de manutenção de cultura e desejo de contacto em alunos imigrantes e descendentes**



Nota: \*  $p < .05$

### 1.7. A relação entre percepção de discriminação e bem-estar socioemocional

Foram realizadas as mesmas análises para examinar a relação entre a percepção de discriminação e o bem-estar socioemocional dos alunos imigrantes e descendentes. Os resultados indicam que a percepção de discriminação está negativamente associada a todas as dimensões de bem-estar: geral ( $b = -0,12, p < .05$ ), no ambiente escolar ( $b = -0,19, p < .05$ ), e na aceitação entre pares ( $b = -0,24, p < .05$ ). Contrariamente aos resultados registados para o desempenho escolar, a relação entre percepção de discriminação e o bem-estar não é explicada (i.e., mediada) pelas preferências de aculturação, sendo, portanto, sempre direta.

## 2. PROFESSORES

### 2.1. Percepções sobre o desempenho escolar, bem-estar socioemocional e integração social dos alunos

No que respeita ao bem-estar socioemocional, 67,5% dos professores inquiridos consideram que

não existe distinção entre os alunos imigrantes/descendentes de imigrantes e dos alunos autóctones, enquanto 31,2% considera que aqueles apresentam um nível inferior de bem-estar socioemocional.

Por outro lado, 56,8% dos professores inquiridos afirma que não existem diferenças no bem-estar socioemocional dos alunos imigrantes/descendentes de imigrantes em função da sua nacionalidade. Dos que responderam afirmativamente (43,2%), a percepção da maioria é que os alunos com um nível mais baixo de bem-estar social e psicológico provêm, igualmente, de países terceiros à União Europeia de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente São Tomé e Príncipe (assinalado por 80%), Cabo Verde (76,7%) e Angola (66,7 %).

Relativamente ao desempenho escolar, 50% ( $n = 36$ ) dos professores inquiridos consideram que não existe distinção entre a classificação média obtida pelos alunos imigrantes/descendentes em comparação com os alunos autóctones, enquanto 47,2% considera que alunos imigrantes e descendentes obtêm classificações mais baixas. Por sua vez, introduzindo a questão do domínio da língua portuguesa, 44,6% dos professores considera que não existe distinção entre a classificação média obtida pelos alunos imigrantes/descendentes de imigrantes que dominam a língua portuguesa, em comparação com os que não dominam. Por outro lado, 36,5% considera que os que dominam a língua obtêm classificações superiores e 18,9% considera que estes obtêm classificações inferiores.

Aproximadamente 64% dos professores inquiridos afirma que existem diferenças no desempenho escolar dos alunos imigrantes/descendentes de imigrantes em função da sua nacionalidade. A percepção da maioria dos professores é que os alunos com maior incidência de insucesso escolar provêm de países terceiros à União Europeia de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente Cabo Verde (assinalado por 80,4%), Guiné-Bissau (78,3%), Angola (58,7%) e São Tomé e Príncipe (54,3%).

## **2.2. Perceções sobre as preferências de aculturação de crianças imigrantes**

As manifestações culturais diferenciadas das crianças e jovens imigrantes são moderadamente valorizadas pelos professores ( $M = 5,10$ ;  $DP = 1,22$ ) e pelos alunos autóctones ( $M = 4,67$ ;  $DP =$



1,17). Os professores concordam moderadamente com a manutenção e manifestação das origens culturais dos alunos imigrantes ( $M = 5,08$ ;  $DP = 1,35$ ), bem como com a adoção da cultura portuguesa ( $M = 4,61$ ;  $DP = 1,14$ ). Além disso, indicam que o agrupamento se adapta moderadamente às manifestações culturais destes alunos, em termos de alimentação ( $M = 4,25$ ;  $DP = 1,58$ ) e vestuário ( $M = 4,47$ ;  $DP = 1,15$ ). Os professores consideram que as crianças e jovens imigrantes/descendentes de imigrantes devem procurar conviver com crianças autóctones ( $M = 5,75$ ;  $DP = 1,17$ ) e com crianças com as mesmas origens culturais ( $M = 5,03$ ;  $DP = 1,42$ ). Concordam, igualmente, que esta procura pela manutenção de relações deve partir também das crianças autóctones ( $M = 5,74$ ;  $DP = 1,26$ ).

Relativamente à eficácia dos modelos de constituição de turmas ao nível da nacionalidade dos alunos, de uma forma geral, conclui-se que os professores consideram que um modelo de composição de turmas que vise a heterogeneidade facilita o processo de integração social e promove o bem-estar socioemocional quer das crianças imigrantes/descendentes de imigrantes ( $M_{\text{Integração}} = 5,18$ ;  $DP = 1,56$ ;  $M_{\text{Bem-estar}} = 5,08$ ;  $DP = 1,43$ ), quer das crianças autóctones ( $M_{\text{Integração}} = 5,19$ ;  $DP = 1,37$ ;  $M_{\text{Bem-estar}} = 4,91$ ;  $DP = 1,45$ ). Contudo, as respostas são mais moderadas em relação à eficácia deste modelo na promoção do sucesso escolar, quer das crianças imigrantes/descendentes de imigrantes ( $M = 4,84$ ;  $DP = 1,51$ ), quer das crianças autóctones ( $M = 4,77$ ;  $DP = 1,44$ ).

### **2.3. Perceções sobre as relações entre alunos imigrantes, descendentes e autóctones**

Os professores percebem a convivência entre os vários grupos de alunos como pouco conflituosa, nomeadamente entre alunos autóctones ( $M = 3,50$ ;  $DP = 1,38$ ), imigrantes ( $M = 3,53$ ;  $DP = 1,39$ ), descendentes de imigrantes ( $M = 3,48$ ;  $DP = 1,398$ ), entre alunos autóctones e imigrantes ( $M = 3,55$ ;  $DP = 1,45$ ), alunos autóctones e descendentes de imigrantes ( $M = 3,46$ ;  $DP = 1,43$ ), e entre alunos imigrantes e descendentes de imigrantes ( $M = 3,50$ ;  $DP = 1,43$ ).

## **3. DIRETORES DE AGRUPAMENTO**

Com base na análise temática efetuada às entrevistas aos diretores, as unidades de registo foram inseridas em três temas gerais: 1) Caracterização da diversidade social e cultural (alunos e suas

famílias); 2) Caracterização do processo de acolhimento e integração de crianças estrangeiras; 3) Avaliação das percepções sobre o Sucesso Escolar, Bem-estar socioemocional e Integração Social.

### **3.1. Caracterização da diversidade social e cultural (alunos e suas famílias)**

No que às famílias diz respeito, em três dos nove agrupamentos os participantes parecem associar a determinadas famílias (as que são oriundas de grupos sociais minoritários), um conjunto de características sociais negativas e de menor normatividade:

*“Não são famílias normais (...) são pessoas que muitas delas são imigrantes, há outros que não sendo imigrantes parecem (...) São famílias destruturadas”. (...) São bairros sociais. Alguns deles traficam droga” (E3).*

Das entrevistas emerge também a representação de que as famílias, sobretudo as de origem nos PALOP, se caracterizam por valorizarem menos a escola, quando comparadas com as famílias portuguesas ou com famílias oriundas de países do Leste europeu ou asiáticos, o que parece estar também associado às dificuldades económicas que consideram que as primeiras apresentam:

*“Eu penso que para os africanos... (...) o investimento que se pede aos filhos, é um investimento em ajudar a lida da casa (...) têm essencialmente que tratar dos irmãos mais novos (...) Portanto, o sustentar, o tratar da família é sem dúvida nenhuma mais importante. (...) São raros os indivíduos de origem dos PALOPs, que têm um grande investimento na escola. Depois, para os meninos não estarem sem nada para fazer, vêm vindo à escola (...)” (E3).*

*“ (...) é o problema da miséria, e da situação laboral e das condições em que vivem. Essa população, estigmatizada por causa da cor, mas também aliada a essa questão cultural, a condição laboral e falta de perspetivas” (E9).*

### **3.2. Caracterização do processo de acolhimento e integração de crianças estrangeiras**

Quando questionados sobre o modo como é feito o acolhimento de alunos recém-chegados a Portugal, o mesmo parece variar nos diferentes agrupamentos; alguns parecem reger-se por diretrizes da tutela, outros parecem procurar estratégias mais individualizadas, outros, ainda, parecem não ter uma estratégia definida:

*“Existe o plano de trabalho da turma e que os professores devem diferenciar e adaptar as situações aos alunos que tiverem presentes. (...) Mas se perguntar diretamente, digo-lhe que em princípio sim, mas na prática não lhe consigo concretizar com evidências (...) é suposto haver diferenciação e adaptação aos miúdos. (...)”. Tem muito a ver com o perfil da turma (...), se são miúdos que recebem mais facilmente*

*ou não. Se são miúdos que apresentam problemas ou não. Preferimos turmas estáveis e calminhas, dentro do possível (...)" (E1).*

*"Existe uma turma especial para esses alunos. Existe uma turma que é a turma de acolhimento, onde existe um professor de 1.º ciclo que está exclusivamente com esses alunos (...). Independentemente do ciclo (...)" (E7).*

*"Estes alunos têm que ser muito acompanhados. Nós tivemos aqui um processo de tutorias, em que estes alunos eram acompanhados por professores (...)" (E6).*

*"Eles (...) são retirados não sei quanto tempo (...), não sei quantas vezes é que, sou sincera que eu não tenho de cor isso. Mas é trabalhada especificamente essa aprendizagem do Português especificamente e individualmente com uma pessoa" (E4).*

Numa das entrevistas, em particular, a não existência de uma estratégia concreta parece estar associada a uma visão assimilacionista:

*"(...). Se a criança chega tarde (...) é mais complexo porque ela entra diretamente para (...) a turma que tiver vaga (...) mas nem sempre é possível, porque às vezes, essas turmas já estão cheias (...) E essa é uma dificuldade (...) como é que se faz um projeto educativo para estrangeiros? Eu acho que se deve fazer um projeto educativo para portugueses, a escola é portuguesa e, portanto, os estrangeiros terão que se aculturar, porque é isso que os portugueses fazem quando vão para o estrangeiro" (E3).*

No que ao processo de integração diz respeito, das entrevistas emerge a ideia de que esta surge associada à valorização que é dada à escola por parte das famílias. Em algumas entrevistas, a desvalorização da componente escolar surge associada às famílias de crianças de origem nos PALOP, já referida aquando da caracterização destas famílias. Outros aspetos são apontados como estando associados a uma menor integração: as condições sociais em que as crianças, particularmente as de origem nos PALOP, vivem, as dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, associadas, em três das nove entrevistas, ao facto de falarem crioulo em casa:

*"O insucesso destes alunos é devido ao quê? À tal falta de competências linguísticas, à influência que o crioulo tem no domínio da língua, ou então é fundamentalmente porque em casa não têm sítio para estudar, porque os pais não estão lá e vão para a rua" (E7).*

*"Eu acho que o que ajuda mais à integração é eles conseguirem aprender a língua. Muitas vezes é muito complicado porque a língua não se fala em casa (...) as famílias continuam a falar crioulo em casa". (E3)*

*"(...) muitos dos alunos imigrantes que falam muito crioulo em casa, não é por ser crioulo, mas depois não transferem para a outra língua. Aquilo basta-lhes, para eles, é uma questão de ir ao encontro cultural. Claro que racionalmente é mais uma língua, mas era mais uma língua se eles aprendessem a outra. Só que isso basta-lhes, e não lhes devia bastar" (E9).*

Quando questionados sobre estratégias de promoção da integração, são referidas sobretudo o que designam por mostras culturais, promovidas sobretudo em três dos nove agrupamentos. Por outro lado, a existência de recursos humanos específicos (p. ex., animadores socioculturais e mediadores) parece facilitar essa integração, apesar destes nem sempre estarem presentes nos agrupamentos:

*“(...) Por exemplo, no dia dos indianos há um período em que se fazem atividades da própria alimentação indiana (...)” (E2).*

*“(...) Agora tiveram a ver quais eram os dias de comemorações importantes de cada país. (...) Também saber o tipo de dança que cada país tem e fazerem alguns ensaios representativos de cada um (...)” (E8).*

*“Eles vão fazendo uma série de atividades (...) houve uma tentativa de mostra cultural. (...) Alguns miúdos faziam pares, um português e um estrangeiro. O português dizia uma coisa na língua original do parceiro, e o parceiro dizia uma coisa em português (...)” (E1).*

*“(...) Animadores socioculturais, que era ótimo, na questão da diversidade. Uma das nossas animadoras até era de origem indiana, que ajudou imenso na questão da diversidade” (E1).*

A instabilidade do corpo docente – derivada do facto de os professores não escolherem preferencialmente alguns destes agrupamentos, pelas problemáticas já apontadas aquando da caracterização destas famílias –, bem como a ausência de formação específica sobre estas matérias – derivada sobretudo da desmotivação atual do corpo docente para frequentar ações de formação – são considerados potenciais obstáculos ao processo de integração.

### **3.3. Avaliação das perceções sobre o Sucesso Escolar, Bem-estar Socioemocional e Integração Social**

Das entrevistas emerge a perceção de que o sucesso escolar parece estar associado a determinados grupos de crianças, nomeadamente chinesas e indianas, para além das portuguesas:

*“Em termos de sucesso, normalmente aqueles que conseguem ter maior sucesso no sistema português são os alunos provenientes ali da Europa de Leste, que foram os que se integraram com maior facilidade” (E1).*

*“Eu se tivesse uma escola só de 100% indianos devia ser das melhores escolas do país (...). A matemática esses [os chineses] limparam-nos todos” (E2).*

Por seu lado, o insucesso emerge, em algumas entrevistas, como um fenómeno presente sobretudo em crianças de origem nos PALOP e, mais concretamente, em crianças de origem Cabo-Verdiana e, especificamente, das chamadas 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> gerações, atribuindo-se simultaneamente um com-

portamento menos normativo (p. ex., indisciplina). Noutras entrevistas, o insucesso é atribuído às condições sociais e económicas das crianças e das respetivas famílias:

*“Dos PALOPs, a mais difícil é Cabo-verde (...). São os meninos mais difíceis. São aqueles que têm piores resultados. São aqueles que são mais indisciplinados. (...) As 2.ª e 3.ª gerações são piores. Há diferenças sim. Mas já não é, neste momento já é diferente daquilo que era. Quando chegavam cá eram muito humildes, acatavam muito bem as regras. Agora não. Chegam cá, ao fim de uma semana... (...) Não há regras, não há normas, não há nada” (E8).*

*“Os meninos que chegam agora de países de língua portuguesa não-materna, oriundos dos PALOP (...) neste momento chegam com uma valorização do papel da escola muito grande, querem aprender (...) porque encontram uma ordem, uma organização que não encontram nos países onde eles estão (...). As segundas gerações, ou as 3as gerações já nascidas cá, nós já temos alguns problemas em chegar-lhes e em trabalhar com eles” (E5).*

*“O africano é mais exuberante na forma de estar, e esse é aliás um dos grandes problemas da indisciplina” (E6).*

Quando questionados sobre potenciais estratégias de promoção do sucesso escolar, apenas em três das entrevistas emergem respostas mais concretas, que remetem para a atribuição de alguns incentivos e para a promoção de estratégias pedagógicas mais cativantes, com recurso às novas tecnologias:

*“(...) criámos umas certificações em que damos aos miúdos com algumas prendinhas, umas coisas (...) E fazemos muita coisa. O nosso raio de ação vai desde o melhor companheiro, o que se portou melhor ao longo do ano, o que teve melhor sucesso (...)” (E2).*

*“(...)... Nós temos aí uma Associação que (...) dá uns prémios àqueles alunos que têm, alunos com dificuldades económicas mas que conseguem ter um bom sucesso (...)” (E4).*

Numa das escolas emerge, ainda, a ideia da necessidade de uma mudança clara na estratégia de acolhimento:

*“A melhor forma de fazer isso era criar-se aquilo que não é possível criar-se. Vamos criar um ano zero. Um ano de aprendizagem de português. Ponto. Só.” (E5).*

Em termos gerais, os agrupamentos referem sobretudo um clima positivo entre os diferentes atores envolvidos na escola, apesar de haver algumas referências menos positivas, que remetem para perceções mais negativas de pais de crianças de origem Portuguesa e de professores, relativamente à diversidade cultural ou à expressão da mesma, e para problemáticas concretas que as crianças trazem dos bairros onde vivem:

*“ (...) Quando ouvimos determinadas conversas dos miúdos apercebemo-nos de que ainda há alguns professores que têm (...) alguma pseudo-discriminação negativa (...)” (E1).*

*“(...) quando um aluno africano se apresentou com trajes nativos de África, eu tive uma docente que veio ter comigo a dizer que aquilo era um escândalo vir vestido assim, era uma vergonha” (E6).*

*“É normal alunos Lusos falarem crioulo. (...) Se formos ao recreio e é onde estas interações entre miúdos acontecem, nós não vemos que haja ali barreiras, e os brancos tanto estão num lado os cabo-verdianos, como no outro (...). As dinâmicas de bairro que são transportadas muitas vezes para a escola. Mas aí, não tem a ver com a cor de pele, tem a ver com a dinâmica de bairro” (E7).*

*“Eles [alunos] não consideram que a escola seja racista. (...) Os pais [Portugueses] agora criaram um bocadinho confiança na escola porque perceberam que dentro da escola há tranquilidade e há segurança na escola (...) Mas um pai que venha de novo, e que não conheça a escola, se chegar aqui e vir muitos meninos de cor não gostam de pôr os meninos na escola onde há muitos meninos de cor. Não gostam mesmo. Isto é um facto” (E8).*



## **CAPÍTULO 3.**

### **CONCLUSÕES**

#### **1. INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: DESEMPENHO ESCOLAR E BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL**

Os resultados encontrados são consistentes com estudos anteriores, tanto nacionais (e.g., Hortas, 2013) como internacionais (Baysu *et al.*, 2016). Os alunos imigrantes e descendentes apresentaram um pior desempenho escolar do que os seus pares autóctones. É importante salientar que estas diferenças se mantêm quando controlado o efeito do domínio da língua portuguesa e não se alteram ao longo dos dois ciclos de estudos analisados. A perspetiva dos professores em relação a este aspeto objetivo da integração social de alunos imigrantes e descendentes é, no entanto, diferente. Metade dos professores inquiridos considera que não há qualquer diferença entre o desempenho escolar de alunos imigrantes e autóctones, salientando, no entanto, que há diferenças marcadas no desempenho escolar de alunos imigrantes de diferentes nacionalidades, o que é de resto consistente com a evidência do PISA (ver OECD, 2016; Oliveira e Gomes, 2017b). Esta discrepância entre os indicadores objetivos do desempenho dos alunos e as perspetivas dos professores deve ser aprofundada em estudos futuros, uma vez que a falta de reconhecimento, por parte dos professores desta realidade pode bloquear a adoção de estratégias educativas que permitam reduzir esta discrepância no desempenho.

Relativamente ao bem-estar socioemocional dos alunos, avaliado com base em perceções de felicidade e satisfação com a vida, verificaram-se, uma vez mais, diferenças significativas entre imigrantes e jovens de origem portuguesa, tendo estes últimos melhores indicadores de bem-estar geral e social. Realçamos pela positiva que estas diferenças se diluem no 2.º ciclo. A maioria dos professores inquiridos considera, no entanto, que não há diferenças entre alunos imigrantes e autóctones relativamente ao seu bem-estar socioemocional. Também em aspetos mais subjetivos da integração social de alunos imigrantes se encontrou alguma discrepância entre o olhar que os próprios têm sobre o seu bem-estar e o olhar de membros da comunidade escolar.



## **2. AS PREFERÊNCIAS DE ACULTURAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES (PRÓPRIAS E PERCEBIDAS)**

De um modo geral, os alunos imigrantes revelaram uma preferência por estratégias de integração, confirmando o padrão de resultados encontrado em vários estudos internacionais (e.g., Berry *et al.*, 2006). No entanto, os resultados mostram também que, quando analisadas diretamente as preferências pela manutenção da cultura e o contacto com pares autóctones, há uma preferência pela manutenção da cultura de origem, relativamente ao desejo de contacto com outros pares. Este resultado foi transversal a alunos imigrantes, descendentes e de origem portuguesa. No caso dos alunos autóctones, era esperado que estes fossem mais favoráveis a estratégias de aculturação de assimilação (i.e., preferência pelo contacto entre alunos imigrantes e portugueses superior à preferência pela manutenção da cultura de origem de alunos imigrantes). No entanto, e contrariamente aos resultados de estudos anteriores, os alunos de origem portuguesa, tal como os seus pares imigrantes e descendentes, foram mais favoráveis à manutenção da cultura de origem por parte de pares imigrantes e descendentes.

Relativamente às estratégias de aculturação percebidas, tal como esperado, alunos imigrantes e descendentes pensam que os seus pares autóctones são mais favoráveis à assimilação (ou seja, a um maior desejo de contacto com os pares autóctones e a uma menor manutenção de culturas de origem), confirmando-se assim à luz do modelo de Modelo da Concordância de Aculturação (Piontkowski *et al.*, 2002), uma configuração de orientações de aculturação de tipo conflituante, em que as estratégias de aculturação preferidas e as percebidas como preferenciais na sociedade de acolhimento diferem. Este desacordo entre os desejos do próprio e o que se acredita serem as preferências do outro está associado a relações intergrupais mais negativas, pelo que é fundamental explorar este resultado em estudos futuros com crianças e jovens imigrantes em Portugal.

Uma vez mais, não existe consenso entre as perspetivas de alunos imigrantes e descendentes e professores, no que se refere à valorização das dimensões de aculturação. No geral, os professores são favoráveis à integração, mas contrariamente aos seus alunos, tendem a ser mais favoráveis à dimensão de contacto entre imigrantes e autóctones, e menos à manutenção de cultura por parte das crianças e jovens imigrantes.

### **3. PREFERÊNCIAS DE ACULTURAÇÃO, DESEMPENHO ESCOLAR E BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES**

De uma forma geral, verificou-se uma relação negativa entre a preferência por estratégias de integração e o desempenho escolar de alunos imigrantes e descendentes. Análises mais detalhadas permitiram concluir que esta relação só existe nos alunos de 1.º ciclo, diluindo-se nos alunos mais velhos. Salienta-se ainda que esta relação negativa se deve não tanto ao desejo de manutenção de cultura dos alunos imigrantes e descendentes (que não esteve significativamente associado ao seu desempenho), mas sim ao seu desejo de contacto com a sociedade de acolhimento. Este resultado, apesar de contraintuitivo, é consistente com investigação recente que mostra que os benefícios de estratégias mais integrativas estão limitados a contextos favoráveis a estas práticas, nomeadamente, onde não existam níveis de discriminação percebida elevados (Baysu *et al.*, 2011). Estudos recentes mostram o caráter ambivalente das estratégias de integração, que se por um lado estão associadas a maior competência social e aceitação pelos pares, por outro estão ligadas à existência de sintomas emocionais negativos entre crianças imigrantes (Brown *et al.*, 2013). Estes efeitos negativos podem estar associados, de acordo com os autores do estudo, à exposição por parte das crianças imigrantes a situações de rejeição e outros comportamentos e atitudes discriminatórios quando procuram ter contacto com os pares autóctones (Brown *et al.*, 2013). A análise de variáveis como a percepção de discriminação sentida por estes jovens é fundamental para uma melhor compreensão destes resultados.

Relativamente ao bem-estar socioemocional dos alunos imigrantes e descendentes, verificou-se, tal como em estudos anteriores (Motti-Stefanidi *et al.*, 2008), que quanto maior a preferência por estratégias de integração maior o bem-estar geral e na relação com os professores.

### **4. PERCEÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO E O BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES**

De uma forma geral, os alunos imigrantes e descendentes reportaram níveis médios de percepção de discriminação no contexto escolar. Os resultados encontrados são consistentes com a literatura e mostram de forma clara que, quanto maior a percepção de discriminação sentida por alunos imi-

grantes e descendentes, menor o seu bem-estar socioemocional. Concretamente, a percepção de discriminação no contexto escolar está ligada a níveis mais baixos de bem-estar geral, bem-estar na relação com o ambiente escolar e os professores, e ainda com a aceitação pelos pares.

## **5. PERCEÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS IMIGRANTES E DESCENDENTES: O PAPEL DAS DIMENSÕES DE ACULTURAÇÃO**

Por fim, destacamos uma vez mais o efeito negativo, indireto, que a percepção de discriminação teve no desempenho escolar de alunos imigrantes e descendentes. À semelhança do encontrado em relação ao seu bem-estar socioemocional, a percepção de discriminação no contexto escolar esteve associada a um pior desempenho escolar, concretamente através da preferência pela manutenção da sua cultura de origem. Ou seja, níveis mais elevados de discriminação percebida, estão associados a uma preferência pela manutenção de cultura, que por sua vez está relacionada com um pior desempenho escolar. A relação entre a discriminação percebida e a preferência pela manutenção da sua cultura de origem é consistente com literatura que mostra que a identificação com o grupo de origem pode ter um efeito protetor e é reforçada em situações de discriminação. A relação com o desempenho escolar é ainda muito pouco estudada e os resultados de outros estudos não são claros, mostrando, essencialmente, uma ausência de relação direta entre estas variáveis (Baysu *et al.*, 2016).

Estes resultados reforçam a importância acrescida da adoção de políticas educativas de combate à discriminação e preconceito étnico em contexto escolar, enquanto medidas-chave na integração social e educativa de crianças e jovens imigrantes. Esta é uma variável ainda ausente na maioria das políticas educativas de integração de imigrantes, que se centram maioritariamente em abordagens de carácter intercultural ou multiculturalista.

## **6. DISCURSOS DOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**

Com base nas entrevistas efetuadas, destaca-se que as crianças de origem nos PALOP e sobretudo Cabo-verdianas de 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> geração, são percebidas como sendo as que apresentam uma menor integração escolar e um maior insucesso escolar, sendo que tal parece justificar-se por um conjunto

particular de características que são associadas a estas crianças, nomeadamente comportamentos de menor normatividade (p. ex., indisciplina) e a características parentais e sociais mais negativas. Apesar das dificuldades apontadas, as estratégias de acolhimento variam de agrupamento para agrupamento, não existindo uma visão conjunta e concertada sobre este processo, nem tão pouco uma avaliação concreta sobre práticas de promoção da integração e de sucesso escolares.

Partindo de uma abordagem ecológica, alguns autores, como Heckmann (2008) têm procurado sintetizar variáveis explicativas sobre o facto das crianças de origem imigrante apresentarem, nos países europeus, resultados escolares mais baixos. Do ponto de vista macrossistémico, importa referir que a existência de políticas nacionais claras (ou a sua não existência) parece ter uma importância significativa a este nível.

A um nível mesossistémico, a investigação sobre a qualidade das escolas realça o facto de um nível de qualidade geral bom ser fundamental para um melhor desempenho escolar destas crianças. Também os pares exercem um papel fundamental: crianças de origem imigrante inseridas em turmas com bom desempenho escolar melhoram o seu próprio desempenho (Heckmann, 2008). Considerando as entrevistas realizadas, constata-se que, de uma maneira geral, em todos os agrupamentos, o investimento escolar parece focar-se apenas no domínio da língua portuguesa; esta questão é naturalmente o ponto de partida para uma boa integração, mas carecem citações que mostrem que os agrupamentos apresentam uma visão mais globalizante sobre o processo de integração destas crianças, estando o discurso mais ancorado em justificações sobre o insucesso e não tanto em medidas ou estratégias de promoção do mesmo. Ao mesmo tempo, alguns dos agrupamentos dizem procurar, através do que referem ser mostras culturais, abordar a temática da integração, permitindo que as crianças de origem imigrante possam dar visibilidade a aspetos da sua cultura, que remetem maioritariamente para iniciativas gastronómicas. Esta estratégia corre o risco de se poder confundir com o que Fiske, Cuddy e Glick (2002) referem como uma estereotipização paternalista do outro: o Outro como simpático, afável, mas pouco competente.

Relativamente à interação professor-aluno, a literatura aponta para o facto das expectativas negativas dos professores sobre os seus alunos terem habitualmente um efeito negativo no desempenho

destes (Heckmann, 2008). Estas podem funcionar como profecias que se auto-cumprem. Tal como refere Farley (2006, p. 316, citado por Heckmann, 2008), “os professores esperam melhores resultados de uns alunos e piores resultados de outros, e essas expectativas afetam o modo como os professores interagem com os seus alunos, o que faz com que as suas expectativas acabem por se confirmar”. Essas expectativas derivam parcialmente na etnia/origem cultural e na classe social (Stevens, 2007). Ainda, em alguns países europeus, os professores carecem de uma formação específica sobre diversidade intercultural (Heckmann, 2008). Das entrevistas emerge um discurso que se foca sobretudo na associação de características e atributos negativos a crianças sobretudo com origem nos PALOP e das designadas 2.ª e 3.ª gerações, ao mesmo tempo que face à problemática da (não) integração parece não existir, da parte dos professores, da escola ou da tutela, um investimento em formações específicas sobre diversidade, ou outras questões particulares que visem uma maior qualidade das respostas escolares para todas as crianças.

Por último e a um nível micro sistémico, as crianças de origem imigrante carecem, habitualmente, de um capital cultural, social e económico que favoreça um bom desempenho, observando-se o que alguns autores têm vindo a apontar como um assimilacionismo segmentado; por outras palavras, os benefícios de uma visão mais assimilacionista podem não ser notados se as crianças se assimilam a franjas da sociedade, elas próprias em desvantagem económica e social (McCarthy, 2003).

## **7. LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na interpretação dos resultados obtidos, é importante considerar que a amostra de alunos estrangeiros considerados neste estudo inclui uma larga maioria de estudantes dos PALOP (cerca de 66%), identificados pelos diretores dos agrupamentos participantes e pela literatura prévia (Oliveira e Gomes, 2017a) como alunos que experienciam resultados escolares inferiores e maiores taxas de retenção relativamente a outros grupos de imigrantes, nomeadamente aqueles provenientes do leste da Europa. Paralelamente, e apesar de terem sido controlados os efeitos do domínio da língua portuguesa, tendo em conta o modelo teórico que se pretendia testar, não foram recolhidos dados relativamente ao estatuto socioeconómico das famílias (e.g., escolaridade dos pais, rendimento económico, categoria profissional), reduzindo a possibilidade de analisar os dados em função de

variáveis tipicamente reveladoras do capital social, cultural e económico dos alunos. Paralelamente, se atendermos aos resultados apurados pela OCDE (2016), segundo os quais, após controlar os efeitos do nível socioeconómico das famílias bem como da língua falada em casa, as diferenças nas competências de leitura entre alunos imigrantes (de primeira e segunda geração) e alunos nativos portugueses desaparecem, é necessário considerar que o retrato sobre a inclusão e o desempenho de crianças e jovens imigrantes é ainda mais complexo.



# RECOMENDAÇÕES

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que, apesar do valor das políticas públicas e educativas propostas e implementadas nos últimos anos, persistem desigualdades sociais e educativas que devem ser assumidas explicitamente e abordadas de forma intencional e sistemática, nomeadamente em contexto escolar. Reconhecendo, desde já, a amplitude das medidas definidas no âmbito do *Plano Estratégico para as Migrações* (PEM 2015 – 2020)<sup>23</sup>, consideramos que será necessário ir mais além e, em alguns casos, numa direção diferente, no plano das políticas educativas. Assim, atendendo aos resultados deste estudo, apresentam-se as seguintes recomendações:

**1. Promover o contacto positivo entre alunos autóctones e alunos imigrantes ou descendentes de nacionais de países terceiros**, reconhecendo os potenciais riscos da constituição de grupos de homogeneidade relativa como ferramenta para promover a integração social e educativa.

**1.1** Recorrer a abordagens cooperativas de organização da aprendizagem como estratégias com maior probabilidade de (a) promover o desempenho académico de todos os alunos, (b) promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre pares e (c) e reduzir o preconceito e a discriminação. Estas abordagens de pedagogia equitativa, baseadas na constituição intencional de grupos heterogéneos, cumprem os critérios considerados necessários para que o contacto entre grupos facilite a redução do preconceito: os membros do grupo têm objetivos comuns e estatuto idêntico, não existe competição entre os membros do grupo (mas interdependência positiva) e o contacto é aprovado institucionalmente.

**1.2.** Incluir na conceção e implementação do Referencial de Educação Intercultural, previsto no âmbito do PEM, abordagens ativas de formação anti-viés e treino de competências sociocognitivas de tomada de perspetiva e empatia, indo além de estratégias didáticas que requerem um mero papel passivo (e.g., leitura de conteúdos, aulas/conferências tradicionais) e adotando estratégias interativas (e.g., role-play, exercícios de grupo, jogos de simulação, etc.) de combate explícito ao preconceito e discriminação.

**1.3.** Promover o contacto positivo entre alunos autóctones e alunos imigrantes ou descendentes de nacionais de países

**23** Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, Diário da República, 1.ª série, N.º 56, 20 de março.



terceiros fora da sala de aula, promovendo atividades extracurriculares (i.e., de educação não formal) continuadas, de caráter desportivo, cultural, lúdico e comunitário, no contexto de grupos, clubes e/ou equipas heterogéneos. Tais grupos, clubes e/ou equipas devem estar orientados para objetivos comuns, significativos para todos os alunos, valorizados ativa e explicitamente pela comunidade escolar e pela comunidade mais alargada, e alicerçados em valores inclusivos e em normas antidiscriminação.

**2. Valorizar explicitamente (através do discurso, normas e práticas institucionais) e promover ativamente a aprendizagem da língua e da cultura de origem por parte dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes** (uma tarefa chave do processo de aculturação), no contexto de abordagens de Educação Intercultural e fazendo uso das atuais possibilidades de flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas, em parceria com as famílias e a comunidade.

**3. Conciliar o ensino do Português como Língua Não Materna com a implementação de estratégias que asseguram o acesso rápido (preferencialmente, simultâneo) ao currículo** por parte de alunos imigrantes, de forma a evitar a amplificação das desigualdades em termos de desempenho académico.

**4. Definir, ao nível dos Agrupamentos de Escolas, políticas institucionais de integração** de alunos imigrantes e de alunos descendentes de imigrantes, orientadas quer para o desempenho escolar, quer para o bem-estar socioemocional. A definição e implementação de tais políticas de integração deverá ser considerada para efeitos de avaliação interna e externa.

**5. Para além da promoção de ações de sensibilização e formação dos professores na área da Educação Intercultural, conforme previsto no PEM, promover e apoiar mecanismos de formação em serviço e de supervisão continuada,** dirigidos não só a professores, mas também a pessoal técnico e a outros atores da comunidade educativa<sup>24</sup>. Estes mecanismos devem abordar, de forma explícita, as desvantagens sociais e educativas vividas por alunos imigrantes e descendentes de imigrantes (subestimadas pelo pessoal docente) e o planeamento e implementação de abordagens cooperativas de organização da aprendizagem, até agora ausentes das medidas estratégicas de promoção do sucesso educativo. Estes mecanismos devem

<sup>24</sup> Sem negligenciar a formação inicial do pessoal docente e não docente.

inserir-se numa abordagem escolar integrada<sup>25</sup>, necessária para a diminuição e progressiva eliminação destas desigualdades, com participação ativa das famílias e da comunidade.

**6. Monitorizar de forma contínua** o bem-estar socioemocional e o desempenho dos alunos imigrantes, descendentes de nacionais de países terceiros e dos alunos autóctones para avaliar o progresso e a eficácia das medidas implementadas, ao nível de cada Agrupamento de Escolas e ao nível do sistema educativo em geral. Os dados obtidos devem informar a (re)definição programática das políticas institucionais e das políticas educativas em geral, bem como os conteúdos e o formato dos mecanismos de formação em serviço e de supervisão pedagógica. Incluir neste processo de monitorização indicadores do capital social e cultural das famílias será especialmente vantajoso para a definição de medidas de compensação que permitam assegurar equidade nas experiências socioculturais de todos os alunos, independentemente da sua origem.

**25** “Whole school approach”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKS, J. A. (2004). "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice», in J. A. BANKS e C. BANKS (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, pp. 3-29.

BAYSU, G., et al. (2016). "Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects", *Child Development*, 87(5), 1352-1366.

BAYSU, G., PHALET, K., e BROWN, R. (2011). "Dual identity as a two-edged sword identity threat and minority school performance", *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121-143.

BAYSU, G., PHALET, K., e BROWN, R. (2014). "Relative group size and minority school success: The role of intergroup friendship and discrimination experiences", *British Journal of Social Psychology*, 53, 328-349.

BERRY, J. W. (1997). "Immigration, acculturation, and adaptation", *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.

BERRY, J. W. (2005). "Acculturation: Living successfully in two cultures", *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.

BERRY, J. W., et al. (2006). "Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation", *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.

BERRY, J., et al. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

BOURHIS, R. Y., et al. (1997). "Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach", *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369-386.

BRAUN, V., e CLARKE, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

BRONFENBRENNER, U., e MORRIS, P. A. (2006). "The bioecological model of human development", In W. Damon e R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.

BROWN, R., e ZAGEFKA, H. (2011). "The dynamics of acculturation: An intergroup perspective", *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 129-184.

BROWN, R., et al. (2013). "Acculturation Attitudes and Social Adjustment in British South Asian Children". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1656-1667.

CASSIDY, J., e ASHER, S. R. (1992). "Loneliness and peer relations in young children", *Child Development*, 63(2), 350-365.

FEDDES, A. R., MONTEIRO, M. B., e JUSTO, M. G. (2014). "Subjective social status and intergroup attitudes among ethnic majority and minority children in Portugal". *British Journal of Developmental Psychology*, 32(2), 125-140.

GASPAR, T., e MATOS, M. G. (Eds.). (2008). *Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52: Instrumentos de qualidade de vida para crianças e adolescentes*. Lisboa: FMH.

GUERRA, R., et al. (2013). "Translating recategorization strategies into an anti-bias educational intervention", *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 14-23.

GUERRA, R., et al. (2010). "How should intergroup contact be structured to reduce bias among majority and minority group children?", *Group Processes and Intergroup Relations*, 13(4), 445-460.

HAYES, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.

HECKMANN, F. (2008). *Education and the Integration of Migrants Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful Integration of Migrant Children in European Schools and Societies*. University of Bamberg: European forum for migration studies Institute.

HEHMAN, E., et al. (2012). "Group status drives majority and minority integration preferences", *Psychological Science*, 23(1), 46-52.

HORTAS, M. J. (2013). *Educação e imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Vol. 50, Coleção de Estudos, Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI (disponível em [www.om.acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt)).

FISKE, S. T., et al. (2002). "A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition", *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 878.

MARTINS, I. F. (2008). "Learning to live together: The contribution of intercultural education". *European Journal of Education*, 43(2), 197-206.

MASTEN, A. S., BURT, K. B., e COATSWORTH, J. D. (2006). "Competence and psychopathology in development", in D. J. COHEN (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 3, 2nd ed., Hoboken, NJ, US: John Wiley e Sons Inc, pp. 696-738.

MCCARTHY, K. (2003). *Adaptation of immigrant children to the United States: A review of the literature*. Harvard: Center for Research on Child Wellbeing.

MIPEX (2011), Migrant Integration Policy Index, Bruxelas: British Council e Migration Policy Group (disponível em <http://www.mipex.eu>).

MONTEIRO, M. B., DE FRANÇA, D. X., e RODRIGUES, R. B. (2009). "The development of intergroup bias in childhood: How social norms can shape children's racial behaviours", *International Journal of Psychology*, 44, 29-39.

MOTTI-STEFANIDI, F., e MASTEN, A.S. (2013). "School success and school engagement of immigrant youth: A risk and resilience developmental perspective", *European Psychologist*, 18 (2), 126-135.

MOTTI-STEFANIDI, F., et al. (2012). "Immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation and social psychological perspectives", in A.S. MASTEN, K. LIEBKIND, e D. J. HERNANDEZ (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth*, New York: Cambridge University Press, pp. 117-158.

MOTTI-STEFANIDI, F., et al. (2008). "Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools", *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II). Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264266490-en

OLIVEIRA, C. R. (coord.), e GOMES, N. (2014). “Alunos estrangeiros no sistema escolar português”, in *Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal*. Relatório Estatístico Decenal. Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, I.P, pp. 127-149, disponível aqui (mais em [www.om.acm.-gov.pt](http://www.om.acm.-gov.pt)).

OLIVEIRA, C. R. (coord.), e GOMES, N. (2016). “Alunos estrangeiros no sistema escolar português”, in *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Relatório Estatístico Anual. Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, I.P, pp. 57-74, disponível aqui (mais em [www.om.acm.-gov.pt](http://www.om.acm.-gov.pt)).

OLIVEIRA, C. R. (coord.), e GOMES, N. (2017a). “Educação e Qualificações”, in *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Relatório Estatístico Anual. Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, I.P, pp. 75-107, disponível aqui (mais em [www.om.acm.-gov.pt](http://www.om.acm.-gov.pt)).

OLIVEIRA, C. R. (coord.), e GOMES, N. (2017b). *Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino*. Boletim Estatístico OM #3. Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações, disponível aqui (mais em [www.om.acm.-gov.pt](http://www.om.acm.-gov.pt)).

OLIVEIRA, C. R. (coord.), e GOMES, N. (2018). “Educação e Qualificações”, in *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Relatório Estatístico Anual 2018. Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, I.P, pp. 103-132, disponível aqui (mais em [www.om.acm.-gov.pt](http://www.om.acm.-gov.pt)).

OUARASSE, A. O., e VAN DE VIJVER, F. (2005). “The role of demographic variables and acculturation attitudes in predicting sociocultural and psychological adaptation in Moroccans in the Netherlands”, *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), 251-272.

QUELLET, F. (1991) *L'Éducation Interculturelle: Éssai sur le Contenu de la Formation des Maitres*: Paris, Éditions L'Harmattan.

PIONTKOWSKI, U., ROHMANN, A., e FLORACK, A. (2002). "Concordance of acculturation attitudes and perceived threat", *Group Processes and Intergroup Relations*, 5, 221-232.

PORTES, A., e MACLEOD, D. (1999). "Educating the Second Generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), 373-396.

RAABE, T., e BEELMANN, A. (2011). "Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences", *Child Development*, 82(6), 1715-1737.

RAMOS, A., PEREIRA, C., & VALA, J. (no prelo). "The impact of biological and cultural racisms on attitudes towards immigration public policies", *Journal of Ethnic and Migration Studies*.

REDFIELD, R., LINTON, R., e HERSKOVITS, M. J. (1936). "Memorandum for the study of acculturation", *American Anthropologist*, 38, 149-152.

REITZ, A. K., ASENDORPE, J. B., e MOTTI-STEFANIDI, F. (2014). "Mastering developmental transitions in immigrant adolescents: The longitudinal interplay of family functioning, developmental and acculturative tasks", *Developmental Psychology*, 50 (3), 754-765.

RODRIGUES, R. B., MONTEIRO, M. B., e RUTLAND, A. (2012a). "Cada cabeça, duas sentenças: Reconhecimento e saliência de normas sociais conflitantes e expressão de avaliações raciais na infância", in C. PEREIRA e R. COSTA-LOPES (Eds.), *Normas e Comportamento Social*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 137 - 169.

RODRIGUES, R. B., MONTEIRO, M. B., e RUTLAND, A. (2012b). "O que pensam e dizem crianças portuguesas "Branças" sobre grupos "raciais"? O papel de duas normas grupais conflitantes na expressão e inibição do preconceito na infância", in J. H. ANTÓNIO e V. POLICARPO (Eds.), *Os Imigrantes e a Imigração aos Olhos dos Portugueses: Manifestações de Preconceito e Perspectivas sobre a Inserção de Imigrantes*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 185 - 220.



RODRIGUES, R. B., RUTLAND, A., e COLLINS, E. (2016). "The multi-norm structural social-developmental model of children's intergroup attitudes: Integrating intergroup-loyalty and outgroup fairness norms", in J. VALA, S. WALDZUS, e M. M. CALHEIROS (Eds.), *The social developmental construction of violence and intergroup conflict..* Cham, Switzerland: Springer International Publishing, pp. 219-246.

SEABRA, T., et al. (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Vol. 47, Coleção de Estudos, Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI (disponível em [www.om.acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt)).

SEABRA, T., et al. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Vol. 57, Coleção de Estudos, Observatório das Migrações, Lisboa: ACM (disponível em [www.om.acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt)).

STEVENS, P. A. J. (2007). "Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005", *Review of Educational Research*, 77(2), 147-185.

VERKUYTEN, M. J. A. M. (2005). "Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (1), 121-138.

VERKUYTEN, M., THUIS, J., e SIERKSMA, J. (2014). "Majority children's evaluation of acculturation preferences of immigrant and emigrant peers", *Child Development*, 85(1), 176-191.

ZAGEFKA, H., GONZÁLEZ, R., e BROWN, R. (2011). "How minority members' perceptions of majority members' acculturation preferences shape minority members' own acculturation preferences: Evidence from Chile", *British Journal of Social Psychology*, 50(2), 216 - 233.

ZAGEFKA, H., TIP, L., GONZALEZ, R., BROWN, R., e CINNIRELLA, M. (2012). "Predictors of majority members' acculturation preferences: Experimental evidence", *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 654-659.hkb



Acompanhe-nos e subscreva a *newsletter* do  
Observatório das Migrações em [www.om.acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt)

OBSERVATÓRIO  
DAS MIGRAÇÕES

Investigação com o apoio do Fundo Europeu para Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT)



**ACM**  
ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES